

Thèse de Doctorat

Iris Viviana DELGADILLO ESGUERRA

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du
grade de Docteur de l'Université de Nantes
sous le sceau de l'Université Bretagne Loire*

École doctorale 496 : SOCIETES, CULTURES, ECHANGES

Discipline : Sciences du Langage
Spécialité : Sémantique, Didactique, FLE

Unité de recherche : Laboratoire CoDiRe EA 4643

Soutenue le 8 décembre 2016

Représentation linguistique des *mots civilisation, culture et interculturel*. Quelles constructions identitaires véhiculées par les enseignants et futurs enseignants colombiens de français ?

JURY

Rapporteurs : Fred DERVIN, Professeur, Université d'Helsinki, Finlande
Henri PORTINE, Professeur des Universités Emérite, Université de Bordeaux-Montaigne, France.

Examineurs : Abdelhadi BELLACHHAB, Maître de conférences HDR, Université de Nantes, France.
Fred DERVIN, Professeur, Université d'Helsinki, Finlande
Olga GALATANU, Professeur des Universités Emérite, Université de Nantes, France. Président du jury
Henri PORTINE, Professeur des Universités Emérite, Université de Bordeaux-Montaigne, France.
Jaime RUIZ VEGA, Professeur, Université Pedagógica Nacional, Colombie.

Directeur de Thèse : Abdelhadi BELLACHHAB, Maître de conférences HDR, Université de Nantes, France.

UNIVERSITE DE NANTES
ECOLE DOCTORALE 496
SOCIETES, CULTURES, ECHANGES

Année 2016

**Représentation linguistique des mots *civilisation, culture et interculturel*.
Quelles constructions identitaires véhiculées par les enseignants et futurs
enseignants colombiens de français ?**

THÈSE DE DOCTORAT

Discipline : Sciences du Langage

Spécialité : Sémantique, Didactique, FLE

Présentée et soutenue publiquement par

Iris Viviana DELGADILLO ESGUERRA

Le 8 décembre 2016 devant le jury ci-dessous

JURY

Abdelhadi **BELLACHHAB**, Maître de conférences HDR, Université de Nantes, France.

Fred **DERVIN**, Professeur, Université d'Helsinki, Finlande

Olga **GALATANU**, Professeur des Universités Emérite, Université de Nantes, France.

Henri **PORTINE**, Professeur des Universités Emérite, Université de Bordeaux-Montaigne, France.

Jaime **RUIZ VEGA**, Professeur, Université Pedagógica Nacional, Colombie.

Directeur de thèse : Abdelhadi **BELLACHHAB**, Maître de conférences HDR, Université de
Nantes, France.

« En enseignant la langue on enseigne nécessairement aussi un certain nombre de fonctionnements et de valeurs culturels, même sans le savoir, même sans le vouloir. Donc, didactiquement, il vaut mieux le savoir et, même, l'explicitier » Louis Porcher.

REMERCIEMENTS

Je veux exprimer toute ma gratitude à Madame Olga Galatanu de m'avoir encouragée à entreprendre ce projet et de m'avoir soutenue tout au long de sa réalisation, sa patience, le temps qu'elle a consacré à la lecture de ma recherche et ses conseils ont été fondamentaux pour moi.

Je remercie également mon directeur de thèse, Abdelhadi Bellachhab, pour son soutien et pour tout le temps qu'il a consacré à ma recherche.

Je remercie Fred DERVIN, Jaime RUIZ et Henri PORTINE pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon travail de recherche et pour avoir accepté de l'évaluer.

Mes remerciements s'adressent aussi à l'Alliance Française de Bogota, Cali et Armenia et plus particulièrement à chacune des personnes qui m'ont reçue et orientée dans les différentes démarches à faire auprès de cette institution pour accéder aux enseignants et aux futurs enseignants ayant participé au projet de réintroduction de français en Colombie : Freddy Barranco, César Duarte et Ariane Romand.

J'exprime toute ma gratitude à Alexandra Botero pour son accueil chaleureux à Armenia, sa réactivité et toute l'attention et l'intérêt qu'elle a portés à ce travail.

Je suis également reconnaissante à l'ensemble des enseignants et des futurs enseignants qui ont consacré leur temps à répondre aux questionnaires et aux enquêtes, malgré le contexte de grève nationale qui a entouré le recueil des données.

Plus particulièrement, j'adresse ma reconnaissance à Jaime Ruiz et Magda Bogotá pour toute l'attention et l'aide qu'ils m'ont accordée ; malgré la distance ils ont toujours eu des mots encourageants pour moi.

J'exprime ma gratitude à Oscar Torres pour sa patience, son aide avec mes limitations en langue anglaise et ses précieux conseils méthodologiques.

Je remercie celui qui m'a accompagnée, soutenue et encouragée tout au long de cette recherche, Aurélien.

CONTENU

INTRODUCTION.....	8
CHAPITRE 1 : LA LANGUE FRANÇAISE EN COLOMBIE.....	13
1.1. Quelques données historiques	13
1.2. Projet de réintroduction du français dans les collèges et lycées publics de Colombie.....	14
1.2.2. Le travail avec les Universités.....	16
1.2.3. Bogotá et le projet de réintroduction du français.....	17
1.2.4. Armenia et le projet de réintroduction du français.....	18
1.2.5. Cali et le projet de réintroduction du français.....	19
CHAPITRE II. CADRE THÉORIQUE.....	21
2.1. La sémantique du stéréotype.....	21
2.1.2. Description de la signification d'un mot.....	21
2.2. Le holisme de la signification	22
2.3. La sémantique argumentative	23
2.3.1. La théorie de l'Argumentation dans la langue	24
2.3.2. La théorie des topoï	25
2.4. De la sémantique pragmatique à la sémantique des blocs argumentatifs	26
2.4.1. La théorie des blocs sémantiques	28
2.5. La Sémantique des possibles argumentatifs.....	30
2.5.1. Description de la Signification lexicale	31
2.5.2. Modalisation discursive.....	33
2.6. La civilisation, la culture et l'interculturel dans la didactique du français langue étrangère	36
2.6.1. FLE : méthodologies et méthodes d'apprentissage.....	37
2.6.2. Premier niveau : Culture implicite ou partiellement occultée	40
2.6.3. Deuxième niveau : approche contrastive (ou comparative) et DLE.....	47
2.6.4. Troisième niveau : Interculturalisme et déontologie.....	51
2.7. Évolution des concepts civilisation, culture et interculturel : construction sociale de « soi » et de l'« autre »	59
2.7.1. Civilisation	61
2.7.2. Culture.....	65
2.7.3. Interculturel	67
Conclusions	74
2.8. Le rapport au savoir	75
2.8.1. Les savoirs théoriques et les savoirs d'action dans le discours pédagogique.....	78
CHAPITRE III. CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	81
3.1. Méthodes de recueil de données	81
3.1.1. Les questionnaires	81
3.1.2. Bilan des savoirs.....	82

3.1.3. Les entretiens d'explicitation des savoirs	82
3.2. Public.....	84
3.2.1. Caractérisation de la population	84
3.3. Organisation des données	92
3.4. Représentation linguistique de civilisation, culture et interculturel dans la perspective de la SPA.....	93
3.4.1. Les discours lexicographiques	94
3.4.2. Choix des dictionnaires	95
CHAPITRE IV. DESCRIPTION DE LA SIGNIFICATION LEXICALE.....	97
4.1. Description de la signification lexicale du mot <i>civilisation</i>	97
4.1.1. Le mot <i>civilisation</i> dans les dictionnaires de langue française	97
4.1.2. Construction de la signification lexicale du mot <i>civilisation</i>	98
4.1.3. Le mot <i>civilización</i> dans les dictionnaires de langue espagnole	100
4.1.4. Construction de la signification lexicale du mot <i>civilización</i>	102
4.2. Description de la signification lexicale du mot <i>culture</i>	105
4.2.1. Le mot <i>culture</i> dans les dictionnaires de langue française.....	105
4.2.2. Construction de la signification lexicale du mot <i>culture</i>	105
4.2.3. Le mot <i>cultura</i> dans les dictionnaires de langue espagnole	107
4.2.4. Construction de la signification lexicale du mot <i>cultura</i>	108
4.3. Description de la signification lexicale du mot <i>interculturel</i>	111
4.3.1. Le mot <i>interculturel</i> dans les dictionnaires de langue française	111
4.3.2. Construction de la signification lexicale du mot <i>interculturel</i>	111
4.3.3. Le mot <i>intercultural</i> dans les dictionnaires de langue espagnole.....	113
4.3.4. Construction de la signification lexicale du mot <i>intercultural</i>	113
Conclusion	114
CHAPITRE V. ANALYSE DES DONNEES.....	115
5.1. Les représentations sémantiques comme reflet du rapport au savoir	115
5.2. Reconstruction de la signification du mot <i>civilisation</i>	115
5.2.1. Ensemble du corpus.....	115
5.2.2. Corpus Enseignants	123
5.2.3. Corpus Futurs enseignants.....	129
5.3. Reconstruction de la signification du mot <i>civilización</i>	149
5.3.1. Ensemble du corpus.....	149
5.3.2. Corpus Enseignants	157
5.3.3. Corpus Futurs enseignants.....	163
5.4. Reconstruction de la signification du mot <i>culture</i>	184
5.4.1. Ensemble du corpus.....	184
5.4.2. Corpus Enseignants	190
5.4.3. Corpus futurs enseignants.....	196

5.5. Reconstruction de la signification du mot <i>cultura</i>	217
5.5.1. Ensemble du corpus.....	217
5.5.2. Corpus Enseignants	224
5.5.3. Corpus Futurs enseignants.....	229
5.6. Reconstruction de la signification du mot <i>interculturel</i>	254
5.6.1. Ensemble du corpus.....	254
5.6.2. Corpus Enseignants	260
5.6.3. Corpus Futurs enseignants.....	266
5.7. Reconstruction de la signification du mot <i>intercultural</i>	286
5.7.1. Ensemble du corpus.....	286
5.7.2. Corpus Enseignants	291
5.7.3. Corpus Futurs enseignants.....	298
CHAPITRE VI. COMPARAISON DES CORPUS EN LANGUE ESPAGNOLE ET EN LANGUE FRANÇAISE	321
6.1. Représentation sémantique de <i>civilisation</i>	321
6.1.1. Corpus lexicographique	321
6.1.2. Ensemble du corpus.....	323
6.1.3. Corpus Enseignants	325
6.1.3. Corpus Futurs enseignants.....	327
Conclusion	330
6.2. Représentation sémantique de <i>culture</i>	331
6.2.1. Corpus lexicographique.....	331
6.2.2. Ensemble du corpus.....	332
6.2.3. Corpus Enseignants	334
6.2.4. Corpus Futurs enseignants.....	335
Conclusion	339
6.3. Représentation sémantique d' <i>interculturel</i>	340
6.3.1. Corpus lexicographique	340
6.3.2. Ensemble du corpus.....	341
6.3.3. Corpus Enseignants	342
6.3.4. Corpus Futurs enseignants.....	344
Conclusion	347
CHAPITRE VII. ANALYSE DES BILANS DE SAVOIRS ET DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION DES SAVOIRS.....	348
7.1. Données générales.....	348
7.2. Construction identitaire des enseignants.....	353
7.3. Savoirs de référence, savoirs enseignés ?	354
7.3.1. La culture selon le groupe d'étudiants ... mais pas à l'école publique	355
7.3.2. Pourquoi apprendre le français ?	357

7.3.3. Approche interculturelle comme savoir de référence, approche culturelle comme pratique enseignante.....	359
7.3.4. L’interculturel : des savoirs théoriques aux savoirs enseignés.....	361
7.3.5. L’interculturel dans un contexte scolaire de conflit.....	365
7.3.6. L’approche communicative : des savoirs de référence sans objectif culturel précis.....	367
7.3.7. Le choix de la civilisation.....	371
7.3.8. L’interculturel, oui, mais... ..	373
<i>Conclusion</i>	377
CONCLUSION GENERALE	379
Perspectives pédagogiques de recherche	383
BIBLIOGRAPHIE	385
LISTE DES TABLEAUX	395
LISTE DES FIGURES	402
ANNEXES	403
Annexe 1 : Questionnaire 1 en langue française.....	404
Annexe 2 : Questionnaire 2 en langue française.....	405
Annexe 3 : Questionnaire 3 en langue française.....	406
Annexe 4 : Questionnaire 1 en langue espagnole	410
Annexe 5: Questionnaire 2 en langue espagnole	411
Annexe 6 : Questionnaire 3 en langue espagnole	412
Annexe 7 : Fiche de caractérisation des enseignants de français	415
Annexe 8 : Fiche de caractérisation des futurs enseignants	416
Annexe 9 : Bilan des savoirs	417

INTRODUCTION

L'intégration de l'élément interculturel à la didactique des langues étrangères en Colombie a été un sujet de débat pendant les dernières années. Les enseignants ont pris conscience de l'importance de la culture dans les processus d'apprentissage des langues, mais les méthodologies pour intégrer ses éléments aux cours des langues restent encore floues et limitées à la description de la culture dominante : la France dont Paris est la référence la plus importante.

Ignorer l'idée d'apprendre une langue étrangère pour avoir une ouverture à d'autres manières d'agir et de comprendre, c'est ignorer le caractère symbolique de la langue. Néanmoins, l'intégration de la composante interculturelle dans un contexte exolingue où le contact avec des locuteurs natifs est limité, et où la langue étudiée n'est parlée que dans la salle de classe, comme c'est le cas de l'enseignement du FLE en Colombie, pourrait être interprété comme une volonté de suivre les modèles européens et états-uniens qui guident l'enseignement des langues étrangères, et cela sans réfléchir sur les causes qui ont provoqué la naissance du concept et ses implications sociales, éthiques, morales, pédagogiques et didactiques.

La recherche que nous avons faite, en 2011-2013, dans le cadre du mémoire de Master 2, nous a menée à constater que les approches théoriques de l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères en Colombie, au-delà d'avoir été influencées par la conception du monde des théoriciens et chercheurs européens et états-uniens, ont été empruntées à d'autres cultures sans tenir compte de la réalité du pays. Ceci traduit que dans la didactique des langues, la conceptualisation de l'élément interculturel n'est pas porteuse de la culture colombienne ni de ses besoins éducatifs et sociaux.

Nous avons aussi constaté que les concepts « compétence interculturelle », « compétence communicative interculturelle » et « sensibilité interculturelle » ne sont pas pertinents dans les contextes d'apprentissage exolingues des langues étrangères. En effet, même si sémantiquement le premier concept inclut les mots *habileté*, *connaissance approfondie*, *maitrise*, *savoir-faire*, *contexte*, *expertise* et *jugement*, nous avons remis en question l'association de ce concept à *l'aptitude reconnue à effectuer certains actes*, à *l'autorité*, au *pouvoir* et à la *prise de décision*, car associés à la didactique des langues étrangères et aux processus d'évaluation, et renforcés dans le protocole sémantique par les autres éléments décrits ci-dessus, les compétences interculturelles, au pluriel, intègrent le *cognitif*, l'*affectif* et l'*émotionnel*, étant donc instables et difficiles à évaluer et à certifier.

La compétence communicative interculturelle dans la didactique des langues implique la communication et l'interaction en langue étrangère comme une réponse aux besoins sociaux et éducatifs des contextes interculturels. Ce concept inclut dans son protocole sémantique les associations de *compétence* comme *qualification*, *savoir-faire*, *efficacité*, *succès*, *revenus*, *qualité de vie*, ce qui explique l'intégration de l'évaluation à la didactique des langues, mettant en relief le besoin de diplômes qui attestent des compétences langagières et interculturelles des nouveaux résidents pour pouvoir être acceptés dans le pays d'accueil et ainsi améliorer leurs conditions de vie.

Enfin, la sensibilité interculturelle fait référence à la faculté d'éprouver des sentiments et des affects qui ont lieu dans le contact humain et qui ne dépendent ni de la volonté ni de

l'intelligence. Ainsi définie, elle reprend les éléments tels que la *perception*, les *sentiments*, le *moral* et la *réponse*, tous les quatre faisant partie du *contact* et de l'*expérience* directe dans des situations de rencontre interculturelle. De plus, ce concept fait appel à l'*identité* car c'est dans la rencontre avec les autres que les individus prennent conscience des éléments constitutifs de leur identité. C'est ainsi que développer la sensibilité interculturelle est intégrer la différence culturelle à la configuration de l'identité.

Si le point de départ de l'interculturel est donc l'identité de l'apprenant, et son intégration dans les cours de langues exige des rapports complexes entre la cognition, les affects et les attitudes, les questions que nous avons soulevées, dans notre recherche de Master 2, sont alors : pourquoi la didactique du FLE en Colombie a négligé le caractère multiethnique et pluriculturel du pays ? Pourquoi les savoirs culturels en cours de langue commencent par la reconnaissance de la culture étrangère et non pas de la culture maternelle dans sa diversité ?

La prise de distance de notre recherche précédente, ainsi que notre expérience pédagogique nous ont permis de nous rendre compte que dans l'enseignement des langues étrangères en Colombie, l'intégration de la culture aux cours tourne autour de trois concepts clés : *civilisation*, *culture* et *interculturel*. Pour pouvoir comprendre les pratiques enseignantes et la forte tendance à limiter l'enseignement de la culture à des caractéristiques folklorisantes comme la gastronomie, l'art, les monuments et les personnages célèbres, nous avons pensé qu'il serait nécessaire de comprendre la représentation linguistique que les enseignants ont de chacun de ces concepts, ainsi que la construction identitaire qu'ils véhiculent. Seule une approche sémantique, corroborée par une analyse du rapport au savoir, pourrait nous permettre de comprendre les fondements conceptuels des pratiques didactiques effectives dans la salle de classe. Ceci sans oublier que dans la pratique enseignante, outre les savoirs disciplinaires des enseignants, d'autres facteurs entrent en jeu pour l'action : le contexte d'enseignement, le public, des contraintes liées au temps consacré à l'enseignement, le nombre d'étudiants par classe, entre autres, ceux-ci pouvant limiter ou faciliter l'activité des enseignants.

Pour avoir accès aux acteurs directs de l'enseignement de français dans le secteur public en Colombie, nous avons décidé d'inscrire notre étude dans le cadre du Projet de réintroduction du français, que le Ministère de l'Education Nationale et l'Ambassade de France ont entrepris depuis 2009 dans le pays. Ainsi, notre étude compte sur la participation de huit enseignants de français et de trente-neuf futurs enseignants de français ; ces derniers, au moment du recueil des données, faisaient leur stage pédagogique et étaient ainsi les professeurs chargés de l'enseignement de français dans les écoles, collèges ou lycées où ils étaient affectés.

Etant donné que dans l'étude de caractérisation des enseignants, faite par l'Alliance Française en 2014 dans le cadre de l'évaluation de l'état du projet de réintroduction du français, 45% des enseignants autoévaluent leur niveau de langue entre A1 et A2 et 36% entre B1 et B2, et afin d'éviter tous malentendus ou toutes mécompréhensions dans notre analyse sémantique, nous avons décidé de faire le recueil des données en langue maternelle, en l'occurrence l'espagnol, et en langue française, pour pouvoir comparer les résultats et assurer l'objectivité de l'analyse.

Les questions qui ont guidé cette recherche se placent dans deux axes : le premier sémantique, lié aux représentations sémantiques des mots étudiés ; le second lié au rapport au savoir. Pour le premier axe, celui de la sémantique des possibles argumentatifs (désormais SPA), nous avons gardé le protocole d'analyse ; le deuxième, celui des savoirs d'action, constitue ici un

protocole expérimental ; en effet comme nous nous sommes principalement intéressée aux savoirs sous-jacents à l'agir professoral, notre attention se centre dans les processus de transposition didactique. Nous avons donc jugé pertinent d'adapter la méthode des bilans de savoirs et des entretiens d'explicitation des savoirs, au lieu d'avoir recours au protocole des savoirs d'action, (entre autres car ces savoirs sous-jacents ne se limitent pas seulement aux savoirs d'action) qui inclut l'observation des cours et la mise en mots *a posteriori* des actions des enseignants par eux-mêmes. L'étude tourne ainsi autour de quatre questions d'ordre sémantique et trois questions concernant le rapport au savoir :

1. Quelle est la représentation linguistique que les enseignants et les futurs enseignants colombiens, engagés dans le projet de réintroduction du français dans le secteur public en Colombie, ont des concepts *civilisation*, *culture* et *interculturel* ?
2. Existe-t-il une différence de représentation de *civilisation*, *culture* et *interculturel* en langue étrangère et en langue maternelle ?
3. Quelles valeurs modales sont attribuées par les enseignants et les futurs enseignants colombiens de français aux mots *culture*, *civilisation* et *interculturel* ?
4. Attribue-t-on différentes valeurs modales en langue espagnole et en langue française aux mots *culture*, *civilisation* et *interculturel* ?
5. Le rapport au savoir des enseignants colombiens laisse-t-il apparaître les représentations linguistiques qu'ils ont de la *civilisation*, la *culture* et l'*interculturel*, et la construction identitaire que ces mots véhiculent ?
6. Comment se construit l'identité des enseignants colombiens de français dans leurs bilans de savoirs ?
7. Quels éléments discursifs permettent d'expliquer le rapport établi entre les savoirs de référence des enseignants et leurs pratiques pédagogiques ?

Ces questions se concrétisent en trois objectifs généraux :

- Identifier et analyser les représentations linguistiques de la *civilisation*, la *culture* et l'*interculturel* chez les enseignants et les futurs enseignants colombiens engagés dans le projet de réintroduction du français dans le secteur public et leur rapport avec la construction identitaire véhiculée dans la salle de classe.
- Rendre compte des mécanismes de construction identitaire des enseignants de français à travers leurs bilans de savoirs.
- Analyser le rapport entre les représentations linguistiques de la *civilisation*, la *culture* et l'*interculturel*, les savoirs de référence des enseignants et leurs pratiques enseignantes.

Pour y parvenir nous allons tout d'abord faire une révision dictionnaire, en langue française et en langue espagnole, des mots : *interculturel*, *culture* et *civilisation*, qui nous permettra par la suite de construire leur signification lexicale en termes de noyau et de stéréotypes, en utilisant le protocole de la SPA. Puis il s'agira d'établir les valeurs modales mobilisées par chaque mot aussi bien en espagnol qu'en français.

Cette première étape autorisera également la création de questionnaires qui permettent la collecte de données auprès des enseignants et des futurs enseignants colombiens. A travers leur analyse, nous serons capable à la fois de rendre compte de la conformité ou non au protocole sémantique des mots *interculturel*, *culture*, et *civilisation*, en espagnol et en français, et d'expliquer les possibles changements de sens, notamment grâce à l'analyse des valeurs modales qui y sont

inscrites. La mise en parallèle du corpus des enseignants et du corpus des futurs enseignants permettra de confirmer ou d'infirmer trois hypothèses :

- a) Les représentations linguistiques des enseignants et des futurs enseignants de français, engagés dans le projet de réintroduction du français dans le secteur public en Colombie, peuvent varier en fonction de la langue qu'ils utilisent (espagnol ou français) car ils attribuent des valeurs modales différentes.
- b) Les représentations linguistiques des mots *culture*, *civilisation* et *interculturel* sont plus proches des discours théoriques chez les stagiaires que chez les enseignants des collèges et des lycées publics en Colombie dû à l'influence de la formation pédagogique en cours.
- c) Les enseignants colombiens de français qui ont fait un séjour dans un pays francophone ou qui ont des contacts avec des étrangers ont une représentation linguistique différente de l'*interculturel*.

Une fois l'analyse sémantique finie, nous nous consacrerons à l'étude des liens entre les savoirs sous-jacents à l'agir professoral (y compris les savoirs d'action), pour tester nos deux dernières hypothèses :

- d) L'emploi de chacun de ces concepts a un impact direct sur la construction identitaire véhiculée dans la salle de classe.
- e) Les bilans de savoirs et les entretiens d'explicitation laissent apparaître non seulement la construction identitaire des enseignants, mais aussi la relation entre leurs représentations linguistiques et le processus de transposition didactique, au moins en ce qui concerne le passage des savoirs de référence aux savoirs à enseigner.

Cette thèse sera structurée en sept chapitres ; le premier est consacré à la contextualisation de la recherche en deux parties : la première présente quelques données historiques générales sur la place de la langue française en Colombie ; la deuxième présente le déroulement du Projet de Réintroduction de Français en Colombie de 2009 à 2015 et centre son attention sur les trois villes où le recueil des données a été effectué : Bogota, Cali et Armenia.

Le deuxième chapitre, consacré au cadre théorique, se divise en trois parties : pour commencer nous avons rétabli le contexte linguistique de la recherche : la SPA étant le fondement de notre analyse nous avons jugé pertinent de présenter les bases sur lesquelles cette théorie sémantique trouve ses origines : la sémantique du stéréotype, le holisme de la signification, la théorie de l'argumentation dans la langue, la théorie des topoï et la théorie des blocs sémantiques, pour finir avec la description de la SPA.

Notre recherche se situant à l'interface entre la sémantique argumentative et la didactique des langues étrangères, le cadre théorique continue avec un parcours historique sur l'apparition des concepts de *civilisation*, *culture* et *interculturel* dans la didactique du français langue étrangère (désormais FLE). La présence de ces concepts transparait, à des degrés d'explicitation variables, dans les différentes méthodes et méthodologies d'enseignement. Puis, nous allons analyser les rapports entre ces concepts pédagogiques et l'évolution des études anthropologiques, en effet, pour nous le rapport entre la didactique de FLE et l'anthropologie concerne la construction sociale de « soi » et de l'« autre » qui se reflète dans les discours pédagogiques.

Ce chapitre se termine avec la présentation des théories concernant les savoirs théoriques et les savoirs d'action, centrant l'attention sur les discours pédagogiques.

Le troisième chapitre concerne notre cadre méthodologique ; il décrit aussi bien les méthodes que nous avons utilisées pour recueillir nos données, que le public visé et la manière dont nous avons organisé le corpus recueilli, pour son analyse.

Le chapitre quatre est dédié à la description et à la construction de la signification lexicale des mots *civilisation*, *culture* et *interculturel* dans les dictionnaires de langue espagnole et de langue française. Cette étape constitue la base de l'analyse des données faite dans le chapitre cinq, où il s'agit de faire ce même travail d'analyse sémantique mais cette fois à partir du corpus recueilli, autrement dit, nous avons reconstruit la signification lexicale de ces trois mots chez les enseignants et les futurs enseignants colombiens de FLE.

Dans le sixième chapitre nous avons mis en parallèle les données obtenues, pour chacun des mots objet de notre étude, en langue espagnole avec celles obtenues en langue française pour en dégager les convergences et les possibles divergences.

Pour finir, le chapitre sept présente l'analyse des bilans de savoirs et des entretiens d'explicitation ; cette partie de la recherche est organisée en trois moments d'analyse : l'obtention des données générales, l'analyse des mécanismes de construction identitaire et l'étude du passage des savoirs de référence aux savoirs enseignés. Des conclusions générales de l'étude clôturent cette recherche.

CHAPITRE 1 : LA LANGUE FRANÇAISE EN COLOMBIE

1.1. Quelques données historiques

Raconter l'histoire de la présence de la langue française dans le système éducatif colombien, constitue un défi pour nous, car les informations dont nous disposons sont très peu nombreuses et, dans la plupart des cas, l'accès direct aux sources, pour vérifier l'information, s'avère très difficile. Cependant, tous les documents consultés coïncident dans l'assertion que la langue française est arrivée à la Nouvelle Grenade (nom donné par les espagnols à la région de l'Amérique du Sud, couvrant le territoire actuel de la Colombie, l'Équateur et une partie du Venezuela) de manière clandestine à l'époque coloniale, à travers des auteurs comme Rousseau, qui malgré l'interdiction de la couronne espagnole par peur qu'il éveille chez les jeunes l'esprit de la révolution, était connu et lu en secret par les élites créoles.

Après l'indépendance de la Colombie, des relations commerciales et diplomatiques avec la France commencent à avoir lieu. En 1821 la langue française figure de manière officielle dans les textes de l'enseignement secondaire. Selon Diana Rodriguez (1994 : 78), l'enseignement de cette langue a été régulé et encouragé par les instructions officielles des années 1826, 1842, 1850 et 1870 qui établissent les méthodologies, les grammaires et de manière générale les programmes scolaires, ainsi que l'inclusion du français dans les examens publics. A ce propos, Jaime Ruiz affirme que la « prépondérance de la langue française sur le plan linguistique dans l'éducation colombienne devenait plus visible et marquée lors des examens dans lesquels la composante grammaticale de français et des activités de traduction faisaient l'objet des évaluations » (2011 : 20).

Entre les années 1930 et 1970, la langue française commence à perdre son importance dans le système éducatif colombien ; en effet en 1950 elle n'est plus la première langue étrangère enseignée, car la Seconde Guerre Mondiale a détourné l'attention des pays européens de l'Amérique latine et les Etats-Unis ont pris le relais : l'anglais est maintenant la langue de prédilection par son utilité dans le monde professionnel. Cependant le français est toujours obligatoire dans le système éducatif, même si plusieurs réformes modifient constamment le nombre d'heures qui lui sont consacrées par semaine et les classes où il doit être appris.

De plus, une convention d'échange culturel entre la Colombie et la France, est signée le 31 juillet 1952, dont le but est la création des institutions culturelles, d'enseignement de français, des programmes universitaires, ainsi que des échanges des enseignants de français. Un système de validation des diplômes universitaires est également préconisé, ainsi que la mise en place d'un système de bourses pour des étudiants colombiens souhaitant continuer leurs études en France.

Malgré ces mesures, le décret 080 de 1974 va être décisif pour l'abandon de la langue française dans le système éducatif colombien ; en effet ce décret établit le caractère obligatoire de l'enseignement d'une seule langue étrangère, et laisse le choix à chaque institution éducative. Comme les Etats-Unis ont déjà gagné une influence économique importante dans le pays, toute l'attention va être portée à l'enseignement de l'anglais.

A présent, la Loi Générale de l'Education (loi 115 de 1994) oriente les objectifs de l'éducation colombienne ; elle établit l'enseignement obligatoire, en primaire et en secondaire, d'au moins une langue étrangère dont le choix est fait par chaque institution éducative ; si le

français avait déjà commencé à être banni de l'enseignement étant donné les caractéristiques contextuelles du pays et l'image pratique de l'apprentissage de l'anglais, en 2004 le Ministère de l'Education Nationale crée le *Programme Nationale de Bilinguisme Colombie 2004-2019. Anglais langue étrangère : une stratégie pour la compétitivité* dont le but est d'avoir des citoyens capables de communiquer en anglais.

Pour cela le MEN a envisagé la création des stratégies pour le développement des compétences communicatives en anglais, en prenant appui sur le cadre européen commun de référence, qui représente un garant de la conformité des apprentissages et des évaluations à un système internationale. Comme résultat, en 2006 le MEN a publié les standards de compétence de communication en langue étrangère – anglais ; selon Jaime Ruiz, les actions du MEN ont « affaibli davantage la place du français langue étrangère dans le secondaire colombien et ont encouragé les Colombiens à centrer la diversité, le plurilinguisme et le multiculturalisme vers une seule voie et à un seul horizon linguistique et culturel » (2011 : 25).

1.2. Projet de réintroduction du français dans les collèges et lycées publics de Colombie

C'est jusqu'en 2009 que le Projet de réintroduction de français dans les écoles, collèges et lycées publics voit le jour en Colombie, comme une stratégie de coopération entre le Ministère de l'Education Nationale, l'Alliance Française et les départements de langues étrangères de quelques universités, mise en place par l'Ambassade de France en 2009. Selon les informations publiées en 2010 sur le site internet de l'Ambassade de France¹, cette année-là, 74 écoles en Colombie avaient repris l'enseignement de la langue française à Cundinamarca, Bogotá, Quindío, Barranquilla et Boyacá.

La même année il a été signé le mémorandum d'entente entre le Ministère de l'Education Nationale, l'Ambassade de France et l'Alliance Française (MEN, 2010) ; dans ce document sont exposés les principes et les engagements de chacune de ces institutions pour la diffusion culturelle et linguistique de la langue française. En plus, l'un des objectifs de ce programme est d'intégrer de manière officielle l'enseignement du français dans le programme national de bilinguisme (espagnol-anglais) qui existe en Colombie depuis l'année 2004.

Nous allons maintenant présenter de manière générale ce qui a été fait pour la réintroduction du français dans le secteur public en Colombie. Pour ce faire nous allons diviser en deux parties l'histoire du projet. En un premier temps nous allons parler de ce qui a été fait pour les enseignants des écoles, collèges et lycées publics (que nous appellerons quelques fois « Institutions Éducatives » car en Colombie elles regroupent souvent ces trois niveaux scolaires) et ensuite ce qui a été fait dans les universités qui offrent des licences en langues. Bref, nous exposerons ce qui est fait avec les enseignants et ce qui est fait avec les futurs enseignants de français en Colombie.

1.2.1. Le travail avec les enseignants des écoles, collèges et lycées

Pendant les années 2009, 2010 et 2011 l'Ambassade de France, le Ministère de l'Éducation Nationale et quelques Secretarías de Educación du pays ont financé plusieurs programmes de formation linguistique et méthodologique pour les enseignants du secteur public, malheureusement, outre des informations informelles obtenues auprès des responsables du projet

¹ <http://www.ambafrance-co.org/El-programa-de-reintroduccion-de> Publié le 09/02/2010

à l'Alliance Française, aucun document officiel n'est disponible pour en rendre compte. C'est jusqu'en 2013 que grâce à la convention 742 de 2012 (MEN, 2012), l'Alliance Française de Bogotá remet un rapport prenant en compte les formations mises en place de décembre 2012 à juin 2013 (2013 b) ; 135 enseignants des collèges et lycées publics se sont inscrits à ces formations dans 9 villes de la Colombie : Bogotá, Bucaramanga, Cartagena, Santa Marta, Pereira, Armenia, Cali, Medellín et Popayán (2013 b : 1).

L'objectif de ces formations était de « *Développer des stratégies et des actes qui renforcent le français langue étrangère, avec la coopération du Ministère de l'éducation Nationale, l'Ambassade de France en Colombie et l'Alliance Française* »²(2013 b : 2).

Selon ce rapport, les formations dans ces 9 villes ont eu une durée de 48 heures, divisées en 39-9 où chaque ville, selon ses besoins, avait deux possibilités :

1. Pour les enseignants classés au niveau A1 : 39 heures d'apprentissage du français langue étrangère et 9 heures de formation en méthodologie de l'apprentissage du français.
2. Pour les enseignants classés au niveau A2 ou plus : 39 heures de formation en méthodologie de l'apprentissage du français et 9 heures de formation linguistique.

La formation linguistique était centrée sur le développement des compétences orales et écrites décrites par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les niveaux A2, B1 ou B2, respectant le niveau de langue des enseignants. La formation méthodologique, de son côté, proposait des contenus différents : évolution de la didactique de l'enseignement du français, enseignement des langues pour enfants et adolescents, activités pour les adolescents, pédagogie de la grammaire, pédagogie de la phonétique, pédagogie des groupes nombreux, civilisation francophone, création de séquences pédagogiques, création de matériel pédagogique, enseignement du français à travers le théâtre, didactique de l'évaluation et création des examens, analyse des manuels pour l'enseignement du français, logistique de la réintroduction du français, et, nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Les conclusions du rapport présenté par l'Alliance Française (2013 b) affirment que ces formations ont contribué à une meilleure compréhension de la réalité des enseignants des langues des collèges et lycées publics ; néanmoins selon les conclusions du rapport les enseignants qui y ont participé étaient des enseignants d'anglais langue étrangère et d'espagnol langue maternelle ; le rapport ne présente pas les moyennes de distribution de ces données. En plus, ce document signale un manque de discipline de la part des enseignants des collèges et lycées publics et demande une réflexion sur la manière dont le projet de réintroduction du français en Colombie a été pensé.

En 2014, le Ministère de l'Éducation Nationale décide de faire un bilan officiel du projet. L'objectif n'était pas seulement de connaître son état dans les collèges et lycées au niveau national, mais aussi d'identifier les faiblesses et proposer des solutions adéquates selon le contexte de chaque ville.

On constate que 10 villes sont engagées dans le projet de réintroduction du français : Armenia, Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cartagena, Cali, Manizales, Medellín, Pereira et

² Desarrollar estrategias y acciones que fortalezcan el francés como lengua extranjera. Con la cooperación del Ministerio de Educación Nacional, la Embajada de Francia en Colombia y la Alianza Colombo-francesa. (Traduit par nos soins)

Tunja. 30 collèges et lycées y participent avec 86 enseignants et 10521 apprenants (Voir figure ci-dessous). Ceci veut dire que 19.2% des apprenants des 30 collèges et lycées font partie du projet.

Ville	Total. Inst. Éducatives	Total élèves Inst. Éducatives	Total apprenants du FLE	Enseignants	Impact local
Armenia	1	1900	375	15	19,73%
Barranquilla	2	3040	514	4	16,9%
Bogotá	3	11682	2440	15	20,88%
Bucaramanga	6	8209	2496	14	30,4%
Cartagena	1	2500	800	4	32%
Cali	2	7637	385	6	5%
Manizales	4	6471	740	9	11,43%
Medellín	5	4653	163	6	3,5%
Pereira	4	7085	1850	9	29,6%
Tunja	2	1590	758	4	47,67%
	30	54767	10521	86	19,2%

Figure 1: Etude de caractérisation. (Traduit par nos soins du Rapport de l'Alianza Francesa: 2014 a)

Pour le recueil des données, des enquêtes (entre autres instruments de collecte des données) auprès des enseignants, des étudiants, des chefs d'établissements et des Secretarías de Educación ont été faites dans chaque ville ainsi que des tests de langue française pour les étudiants et pour les enseignants (2014 b : 9). De ce travail de contextualisation de la réintroduction du français en Colombie résulte la proposition de la création d'une certification en français pour les écoles, collèges et les lycées, appelée : « Acreditación de Calidad de Francés » ; l'objectif de cette certification est de qualifier l'apprentissage de français. Le rapport (2014 b : 117-123) présente de manière détaillée les critères, modalités, acteurs et bénéfices de cette certification.

1.2.2. Le travail avec les Universités

Toutes ces années ont été alors consacrées au pilotage du projet et ont permis, entre autres, l'identification du besoin de travailler avec les universités qui proposent des programmes de formation pour des futurs enseignants de français : Licences en espagnol et langues étrangères et Licences en langues modernes. En même temps que les formations linguistiques et didactiques étaient mise en place, l'équipe pédagogique de l'Alliance Française a créé un projet d'aide aux universités³ divisé en deux étapes : une étape d'évaluation et une autre de soutien pédagogique.

En 2011, le Ministère de l'Education Nationale, l'Ambassade de France et l'Alliance Française signent la convention 0057 qui vise à évaluer deux Licences en langues qui offrent une formation en FLE : l'Université Tecnológica del Chocó (Quibdó) et l'Université de Pamplona (Norte de Santander) sont les premières à avoir accepté d'y participer. En novembre 2012 les mêmes institutions signent la convention 742 de 2012, qui a comme objectif :

Développer des stratégies et des actions techniques, opérationnelles et administratives qui aident le français langue étrangère aussi bien dans l'enseignement primaire et secondaire obligatoires (formation des enseignants), que dans le niveau universitaire (évaluation de deux licences en langues et suivie des licences en langues de deux autres universités⁴ (MEN ; 2012).

³ Proyecto de fortalecimiento a licenciaturas (Traduit par nos soins)

⁴ Traduit par nos soins du Ministerio De Educacion Nacional (2012). “desarrollar estrategias y acciones técnicas, operativas y administrativas que fortalezcan el francés como lengua extranjera tanto en educación básica (formación

La mise en place de cette convention inclut la formation de 150 enseignants des collèges et lycées publics du pays ainsi que le suivi de l'Université Tecnológica del Chocó et de l'Université de Pamplona et l'évaluation de l'Université Pédagogique Nationale (Bogotá) et l'Université de San Buenaventura (Cartagena). L'évaluation de l'Université del Quindío ainsi que celle de la Santiago de Cali se fait plus tard grâce à la convention 1035 de 2013 (2014 b : 3).

L'évaluation des universités a pris en compte tant les enseignants et les directeurs, que les apprenants et les diplômés des licences concernées (espagnol et langues étrangères, mention FLE, espagnol et langues modernes). Elle a mesuré :

- Le niveau de langue des enseignants et des apprenants de FLE selon les descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence.
- La méthodologie dans la salle de classe : observation des cours
- Le rôle des enseignants et des apprenants dans la salle de classe
- Les conditions physiques générales du bâtiment et des salles de classe de la licence
- Le laboratoire de langues, la bibliothèque universitaire et les salles des langues.
- Le site Web de l'université et des licences étudiées
- La recherche en français

Le rapport de cette évaluation termine avec des propositions d'amélioration que les universités peuvent adopter si elles les considèrent pertinentes ; le suivi est assuré par l'Alliance Française. C'est pourquoi le 23 janvier 2014 la convention 151 de 2014 est signée et cherche à :

(...) améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère en Colombie à tous les niveaux du système éducatif, à travers le suivi des licences. Dans l'enseignement primaire et secondaire, à travers la certification en Français des enseignants et la réalisation de l'état de la question qui permette d'établir les progrès du projet de réintroduction du français⁵.

C'est dans le cadre de cette convention qu'en octobre 2014 l'Alliance Française a présenté au Ministère de l'Education Nationale l'état du projet au niveau national ainsi que le suivi fait à l'Université Santiago de Cali (Cali) et à l'Université del Quindío (Armenia) (2014 b).

Nous venons de présenter de manière générale ce qui a été fait au niveau national pour la réintroduction du français dans les Institutions éducatives Colombiennes du secteur public. Maintenant nous allons nous concentrer sur ce qui a été fait dans les trois villes où nous avons recueilli les données de notre recherche : Bogotá, Armenia et Cali.

1.2.3. Bogotá et le projet de réintroduction du français

À Bogotá et son département, Cundinamarca, le projet de réintroduction du français a débuté avec la mise en place des formations en méthodologie et didactique du FLE que nous avons décrites plus haut. Ces formations ont commencé à l'Alliance Française en 2009 avec quatre

de docentes) como en educación superior (diagnóstico de dos programas de lenguas y seguimiento a los programas de lenguas de otras dos universidades)".

⁵ Traduit par nos soins du Ministerio De Educacion Nacional (2014 a). "fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del francés como Lengua Extranjera en Colombia en todos los niveles del sistema educativo, a través del acompañamiento a programas de licenciaturas en instituciones de educación superior. A nivel de básica y media mediante certificación docente y un estudio de caracterización que permita establecer cuál es el avance en la reintroducción del francés.

enseignants et peu à peu le nombre d'enseignants inscrits a augmenté : sept en 2010, quatorze en 2011 et 25 en 2012 (AF, 2013 c).

Pour l'année 2013 trente-cinq enseignants du secteur public se sont inscrits à ces formations. Ils ont été divisés en deux groupes selon leur niveau de langue (A1.1 et A1.2) et ont eu 6 formateurs : deux formateurs linguistiques et un formateur pédagogique. Le rapport présenté par l'Alliance Française en 2013 (2013 b) affirme que 11 des 35 enseignants inscrits n'ont pas réussi la formation car elle exigeait, entre autres, 80% de présence aux séminaires ; un facteur qui a limité la formation a été le fait que les enseignants arrivaient en retard ou partaient tôt (2013 b : 22).

Les enseignants ayant participé à ces formations ont commencé également à donner des cours de langue française dans leurs institutions éducatives. Selon le rapport de l'Alliance Française de Bogotá (2013 c) entre 2009 et 2013, 8317 étudiants ont bénéficié des cours de français (niveaux A1 et A2 du CECR) dans le secteur public.

Finalement, entre novembre 2012 et mars 2013, dans le cadre du projet d'aide aux universités, la Licence en espagnol et langues étrangères de l'Université Pedagógica Nacional a été évaluée suivant les critères que nous avons détaillés auparavant. Cette université a décidé de ne pas participer à la phase de soutien pédagogique. Néanmoins, ses stagiaires sont les enseignants chargés des cours de FLE dans plusieurs écoles et collèges pilotes.

1.2.4. Armenia et le projet de réintroduction du français

Le projet de réintroduction du français à Armenia a commencé dans l'institution éducative Rufino José Cuervo Centro depuis l'année 2009 ; cet établissement scolaire offre tous les niveaux de formation : maternelle, école, collège et lycée. Selon les documents qui nous ont été communiqués par l'Alliance Française d'Armenia (2014 a) pendant deux ans, des formations linguistiques et culturelles ainsi que méthodologiques y ont été mises en place et 15 enseignants en ont bénéficié, également, des cours de français pour les étudiants de primaire ont vu le jour.

Simultanément, en réponse au décret 1729 de 2008, depuis l'année 2010 la Secretaría de Educación Municipal d'Armenia a mis en place le projet « Jornada Escolar Complementaria » destiné aux établissements scolaires publics de la ville. L'objectif de ce projet est d'« orienter de manière pédagogique l'emploi du temps libre grâce à des activités qui renforcent les compétences académiques et civiques spécialement chez les enfants et les adolescents les plus vulnérables »⁶. Compte tenu des résultats du projet de réintroduction du français à Armenia, en 2014 l'Alliance Française a conçu deux dispositifs d'enseignement orientés tant aux étudiants qu'aux enseignants des écoles publiques.

Le premier consistait à participer à la Jornada Escolar Complementaria en proposant un projet appelé « *Le français pour tous* » qui cherche à former des collégiens et des lycéens des institutions éducatives publiques, en langue française et culture francophone. La mise en place de ce projet a commencé en juillet 2014 dans les institutions éducatives Rufino José Cuervo Centro, Teresita Montes siège Luis Carlos Galán et Juan Pablo I (2014 b) où trois groupes de trente étudiants chacun ont été créés. Les étudiants participaient de manière volontaire et s'engageaient à

⁶ Traduit par nos soins du Ministerio de Educación Nacional (2009) «Orientar pedagógicamente la utilización del tiempo libre en actividades que fortalezcan las competencias básicas y ciudadanas especialmente en los niños, niñas y jóvenes en condición de mayor vulnerabilidad»

assister aux cours de deux heures et demie, deux fois par semaine. Pour l'année 2015, selon les informations obtenues via e-mail auprès de l'Alliance Française d'Armenia, quatre institutions éducatives ont continué le projet arrivant ainsi à avoir 120 étudiants divisés en six groupes, pendant cinq mois : Rufino José Cuervo Centro, Bosques de Pinares, Eudoro Granada et Teresita Montes.

Le deuxième dispositif (2015 b), pour commencer l'enseignement du français dans tous les niveaux scolaires, cherchait la formation linguistique et pédagogique des enseignants des écoles maternelle et primaire. C'est pourquoi pendant l'année 2014, douze enseignants ont bénéficié des formations linguistiques, mais comme à Bogotá, le manque de discipline de la part des enseignants a participé à la fin de ces formations. Ensuite, en 2015, l'Alliance Française a proposé un accompagnement pédagogique à l'Institution Éducative Gabriela Mistral située à la Tebaida (municipalité du département du Quindío) ; les niveaux visés étaient : maternelle et les trois premiers niveaux de l'école primaire. Pour ce faire, les enseignants de l'Alliance Française d'Armenia et les stagiaires de l'Université del Quindío ont été convoqués et ils sont, jusqu'à présent, chargés des cours de français dans cette institution éducative.

Finalement, en ce qui concerne le travail avec les universités il faut rappeler qu'en 2013 l'Université del Quindío a participé au projet d'aide aux universités grâce à la convention 1035 dont nous avons précédemment parlé. Cette université a décidé d'accepter le suivi de l'Alliance Française qui a eu lieu du 15 mai au 30 septembre 2014. Egalement, dans cette université il existe un atelier de langue française pour les enfants appelé « mi pequeño mundo francófono » (mon petit monde francophone). L'atelier a lieu dans la bibliothèque publique des enfants pendant deux heures une fois par semaine.

1.2.5. Cali et le projet de réintroduction du français

Deux institutions éducatives font partie du projet de réintroduction du français à Cali (2014 b) : l'INEM⁷ Jorge Isaacs et INCOLBALLET⁸.

La première, l'INEM Jorge Isaacs, est une institution éducative publique créée en 1970 qui depuis l'année 2002 offre tous les niveaux d'enseignement : de la maternelle au lycée, ici 237 étudiants sur 7343 apprennent la langue française, le nombre d'enseignants de français est de cinq. La deuxième, INCOLBALLET, est une institution éducative publique qui vise la formation académique et artistique des étudiants. Son objectif est de former des danseurs professionnels en danse classique, contemporaine et danse nationale. Dans cette institution un enseignant accompagne les 148 étudiants (sur 249) qui apprennent le français.

Peu sont les documents qui rendent compte des progrès de la réintroduction du français à Cali. Malgré cela en 2014 (2014 b) dans le cadre du bilan national du projet, l'Alliance Française de cette ville a présenté un rapport fait grâce à des enquêtes effectuées auprès de 39 étudiants des deux institutions éducatives mentionnées plus haut. Nous parlerons maintenant de quelques informations qui peuvent nous aider à mieux connaître le contexte d'enseignement du français à Cali.

⁷ INEM : Instituto Nacional de Educación Media.

⁸ INCOLBALLET : Instituto Colombiano de Ballet Clásico

On constate avec ce rapport que les moyennes d'âge des étudiants oscillent entre 11 et 13 ans et entre 14 et 16 ans. 65% de ces étudiants affirment avoir commencé leur cours de français en 2014 et 25% en 2013 ; dans 73,7% des cas, il y a moins de deux heures de cours par semaine. Le rapport finit en soulignant le besoin de mettre en place des formations pour les enseignants en méthodologie et évaluation de la langue française, ainsi que de reprendre les formations linguistiques qui depuis 2012 n'existent plus.

Du côté de la formation des futurs enseignants, en 2013 l'Université Santiago de Cali a participé au projet d'aide aux universités en même temps que l'Université del Quindío. Elle a aussi accepté la phase de suivi qui s'est déroulée dans les mêmes délais : du 15 mai au 30 septembre 2014.

CHAPITRE II. CADRE THÉORIQUE

Notre étude, étant basée sur le protocole sémantique offert par la Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA), se situe théoriquement dans le cadre de la sémantique argumentative. C'est pourquoi nous consacrerons ce chapitre à la présentation des éléments théoriques sur lesquels s'appuie la SPA, à savoir : la théorie de l'argumentation dans la langue (ADL) d'Anscombe et Ducrot, la théorie des topoï, des mêmes auteurs et la théorie des Blocs Sémantiques (TBS) proposée par Carel. Il est important de dire que cette dernière ne constitue pas un élément sur lequel se fonde la SPA, mais constitue une nouvelle version de l'ADL, que nous considérons important de prendre en compte.

Avant de nous attaquer à ces éléments, nous avons choisi de partir d'un point de vue philosophique, plus concrètement de la philosophie du langage, puisque la SPA s'appuie sur les idées de Putnam sur la signification et la notion de stéréotype qu'il y introduit. Comme nous le verrons plus tard, la SPA reprend cette notion pour proposer un système de représentation de la signification lexicale qui décrit les éléments qui en font partie. L'articulation de ces éléments donne lieu à un modèle de description sémantique qui permet d'étudier les mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs de production et d'interprétation du sens compte tenu du potentiel argumentatif des entités lexicales.

2.1. La sémantique du stéréotype

Les réflexions philosophiques sur le langage faites par Hilary Putnam ont un double objectif : expliquer pourquoi essayer de donner à la signification un caractère scientifique, explicatif est une erreur, et montrer qu'il y a un rapport étroit entre les problèmes qui concernent la signification et les problèmes qui concernent la fixation de la croyance. Même si pour Putnam la notion de *signification* a un sens très vague et peu précis, elle est de grand intérêt pour la philosophie du langage et plus précisément pour la linguistique. Pour lui, l'intégration de la sémantique et de la syntaxe peut contribuer à clarifier le sens de ce mot.

Pour répondre au premier objectif que nous avons décrit plus haut, Putnam utilise la notion de *stéréotype*. Plaçant l'étude des mots au centre de sa théorie, il affirme que toutes les entités lexicales disposent d'un certain nombre d'éléments centraux qu'il est nécessaire de prendre en compte. Ces éléments, qui constituent les caractéristiques qui sont associées au mot, autrement dit, son stéréotype, mettent en relief deux faits (1970 : 148) :

1. Evoquer l'emploi normal d'un mot, c'est évoquer les éléments qui le composent.
2. Évoquer ces éléments suffit, dans le cas de certains mots, à communiquer au moins une approximation à l'emploi normal du mot.

2.1.2. Description de la signification d'un mot

Pour reconstruire la signification d'un mot Putnam propose une description où la signification se présente comme un vecteur qui a, au moins, quatre composants (1975 : 268-269)

1. Les marqueurs syntaxiques
2. Les marqueurs sémantiques

3. Une description des caractéristiques additionnelles présentes dans le stéréotype
4. Une description de l'extension du mot

Les trois premiers composants du vecteur de la signification représentent la compétence individuelle du locuteur. Si nous reprenons l'exemple de la signification du mot *eau*, donné par Putnam (1975 : 269), la description serait la suivante :

Marqueurs syntaxiques	Marqueurs sémantiques	Stéréotypes	Extension
Nom massif, concret	Espèce naturelle, liquide	Sans couleur, Transparente, Sans goût, Désaltérant, Etc.	H ₂ O

Les stéréotypes constituent alors des croyances énoncées en mots. Évoquer la signification d'un mot c'est prendre en compte le stéréotype qui lui est associé, mais communiquer les caractéristiques propres d'un mot ne suffit pas non plus, elles ne représentent qu'une partie de la signification car son extension est socialement déterminée. Putnam affirme que la signification est interactionnelle et donne une place importante à l'environnement dans la fixation de la *référence* et par là, la détermination du sens d'un mot. Sur ce point sa théorie propose deux nouveaux principes : celui de l'obligation linguistique et celui de la division du travail linguistique.

Le premier fait référence aux informations que le stéréotype doit inclure, celles-ci sont censées être connues ou partagées par tous les locuteurs pour pouvoir communiquer, ce qui traduit qu'il y a un minimum de compétence individuelle qui permet la communication. Le second explique que la *référence* est un phénomène social partiellement fixé par l'environnement où le locuteur se situe, et la manière dont il y interagit. Ceci explique le fait que quelques locuteurs ont un niveau de compétence plus élevée car ils sont des experts et peuvent associer d'autres caractéristiques aux mots. Néanmoins le locuteur n'est pas obligé de connaître l'ensemble d'éléments ou de caractéristiques du mot pour pouvoir communiquer, car comme l'affirme Putnam, « le langage est une forme d'activité coopérative, et non une activité essentiellement individualiste » (1990 : 57-58).

Pour mieux comprendre ceci, nous allons reprendre l'exemple qu'en donne Putnam : la communauté linguistique partage pour le mot *eau* le fait qu'elle est transparente, liquide, inodore, et n'a pas de goût ; les experts, eux, associent à l'*eau* la formule H₂O. Pourtant, pour satisfaire un besoin communicatif il n'est pas nécessaire de connaître tous les traits d'un mot, de plus, il n'est pas possible de définir un ensemble de faits centraux capable de rendre compte de la signification de ce mot. Ce dernier point résume très grossièrement le second objectif des réflexions de Putnam que nous avons expliqué auparavant et que nous développerons par la suite.

2.2. Le holisme de la signification

Putnam reprend l'idée de Quine du holisme de la signification, qui met en question les études positivistes logiques sur le langage dont le but est de démontrer que tous les mots qui ont un sens peuvent s'expliquer à partir d'un vocabulaire limité de base, c'est-à-dire, que la signification des mots est fixe. Le holisme de la signification, de son côté, propose que le langage

décrit l'expérience humaine à l'intérieur d'un réseau de croyances, raison pour laquelle le discours quotidien se caractérise pour être non monotone. Putnam donne l'exemple de ce caractère non monotone du discours quotidien face au discours formel (1990 :33), où dire : « *tous les oiseaux volent* » et « *les autruches sont des oiseaux* » permet de déduire « *les autruches volent* », or les autruches ne volent pas ; de la même manière, dire « *les faucons volent* » ne permet pas de déduire qu'un faucon volera s'il a une aile cassée. Avec cet exemple, Putnam met en évidence que c'est le réseau de croyances qui détermine les attentes des auditeurs et non chacune des phrases qui composent le discours, en d'autres mots, la conception de la réalité en termes de catégorisation, n'est toujours valable.

Si les conditions environnementales provoquent un changement dans l'usage d'un mot, ceci n'est pas considéré comme un changement de signification car cette dernière est préservée dans la fixation de la croyance : « toutes les représentations que nous connaissons ont une connexion avec leur référent qui est contingente, et qui est susceptible de changer selon que la culture ou le monde change » (Putnam, 1990 : 52). A cette affirmation n'échappent pas les termes de la science qui même nés d'une formulation explicite sont susceptibles d'évoluer dans le temps. Revenant à l'exemple du mot *eau*, le fait que les scientifiques lui attribuent le symbole chimique H₂O ne change pas pour autant le réseau de croyances qui lui ont été données.

2.3. *La sémantique argumentative*

La sémantique argumentative prend forme dans un contexte où la linguistique structurale, basée sur des méthodes logicistes, positivistes et hypothético-déductives, était le garant de la scientificité des études du langage. Le structuralisme de Saussure qui voit la langue comme un système de signes, composés par un signifiant et un signifié ; et la Linguistique Générative de Chomsky qui distingue la capacité langagière (*compétence*) de l'acte de parole (*performance*) pour rendre compte des structures innées de la faculté de langage, ont pris une place très importante dans les études linguistiques et dans les réflexions philosophiques concernant la relation entre le langage et la pensée.

Dans les années 1960 la linguistique commence à être orientée vers l'analyse du processus de production de sens. Benveniste, dans sa théorie de l'énonciation, reprend l'idée de Saussure qui donne à la langue un caractère social et à la parole un caractère individuel. Il étudie alors la langue dans son emploi individuel où « L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benveniste, 1970 : 12). L'apport de cette théorie à la linguistique, c'est la prise en compte du locuteur, de l'allocutaire et de la réalité extralinguistique à laquelle ils font référence pour étudier l'emploi de la langue. En effet, il ne s'agit plus d'étudier la langue comme un système doté d'une structure décomposable.

Dans le cadre de la théorie de l'énonciation, Ducrot introduit l'idée, que nous développerons par la suite, de décrire le sens d'un énoncé par les discours argumentatifs dans lesquels il apparaît en l'associant à l'un de ses arguments ou à l'une de ses conclusions, pour cela, le point de départ de l'énonciation n'est plus la langue mais la phrase.

2.3.1. La théorie de l'Argumentation dans la langue

Dans ce contexte de mise en question du structuralisme comme méthode d'approche aux phénomènes langagiers et notamment dans un refus de l'opposition faite entre sémantique et pragmatique pour étudier une langue, Anscombe et Ducrot (1983) introduisent la théorie de l'argumentation dans la théorie de l'énonciation. Il s'agit d'une théorie sémantico-pragmatique qui, refusant le logicisme, cherche à rendre compte de la signification à travers la valeur argumentative des unités de la langue.

Pour ce faire les auteurs reprennent la théorie des actes de langage d'Austin car ils considèrent que les possibilités d'enchaînement argumentatif qu'on peut trouver dans un discours, sont déterminées par l'acte de langage ARGUMENTER, qui est lui-même déterminé par la structure linguistique des énoncés : « Ce processus discursif que l'on nomme argumentation et qui consiste à enchaîner des énoncés-arguments et des énoncés conclusions a lui-même pour préalable un acte d'argumenter sur lequel il s'appuie. Comme tous les actes illocutoires, l'acte d'argumenter se réalise dans et par un énoncé unique » (1983 : 168).

Anscombe et Ducrot s'intéressent plus particulièrement aux actes illocutoires où les énonciations sont des actions accomplies par ce qui est dit, ils considèrent que « tout *dire* est un *faire* » (1983 : 37). Ainsi, la théorie de l'argumentation proposée s'oppose à la sémantique référentielle, car pour eux, la langue, au-delà de décrire ou informer, a pour fonction d'argumenter. C'est ainsi qu'ils défendent une sémantique argumentative.

Il faut préciser que pour Anscombe et Ducrot l'énonciation est une activité langagière historique et événementielle que fait celui qui parle au moment où il parle ; le produit linguistique de cette énonciation est l'énoncé-occurrence, et ce qui reste de celui-ci quand son aspect événementiel n'est pas pris en compte, c'est l'énoncé (1983 : 36). Le sens d'un énoncé est constitué par sa force argumentative, en effet, le but d'utiliser un énoncé « est d'orienter le destinataire vers certaines conclusions en le détournant de certaines autres » (1983 : 113).

En conséquence, la relation argumentative entre énoncés est expliquée par une relation binaire où un énoncé a un contenu (P) qui est argument pour un autre (Q), par exemple :

Il a travaillé, il va donc réussir

Ici, *il a travaillé* est employé comme argument pour conclure *il va réussir* ce qui démontre que tout énoncé a une orientation argumentative. Néanmoins d'un point de vue linguistique, certains énoncés ne peuvent pas appuyer certaines conclusions (A en faveur de C), par exemple :

Il a peu travaillé, il va donc réussir.

Sachant que le point de départ de la théorie de l'argumentation est le constat que la langue ne doit pas être analysée comme un système de relations logiques ou de relations entre valeurs de vérité des énoncés, Anscombe et Ducrot introduisent la notion de « structure argumentative ». Comme dans l'exemple que nous venons de voir, « certains énoncés sont linguistiquement inaptes à appuyer certaines conclusions - et cela indépendamment de toute logique » (Anscombe et Ducrot, 1983 : 35), en l'occurrence le fait de *travailler peu* n'est pas un argument logique pour conclure *il va réussir*, constat qui les amène à proposer, dans la théorie de l'argumentation, une rhétorique

intégrée où les relations argumentatives entre énoncés ne sont pas déductibles de leur seul contenu informatif.

Pour cette raison, les auteurs reprennent l'idée des *topoi* proposée par Aristote, pour essayer d'expliquer ce qui permet d'accomplir effectivement les argumentations. De ce fait, la relation binaire entre argument et conclusion devient une relation ternaire où un troisième élément, le *topos*, intervient pour relier l'argument à la conclusion.

2.3.2. La théorie des *topoi*

Comme nous venons de l'expliquer, le sens d'un énoncé se décrit dans la théorie de l'argumentation comme une configuration binaire d'argument et de conclusion, néanmoins, passer de l'un à l'autre implique le recours à un lieu commun, partagé par les interlocuteurs, une sorte de relation abstraite qui garantit ce passage : le *topos* ou principe argumentatif. Celui-ci met en évidence, entre autres, l'importance des connecteurs comme marqueurs linguistiques du processus argumentatif.

Les *topoi* se caractérisent pour être intralinguistiques et pour la gradabilité de leurs conclusions, c'est-à-dire, un argument peut être plus ou moins fort ou convaincant. La formule ($\pm P \pm Q$) explicite cette hypothèse, ici « P et Q sont des méta-prédicats de la langue qui agencent quatre formes topiques » (Bango, 2009 : 46) et donnent naissance à un *topos* concordant (1 et 2) et à un *topos* discordant (3 et 4) selon la force et l'orientation de l'argumentation :

1. (+P, +Q) : *plus on travaille, plus on réussit*
2. (-P, -Q) : *moins on travaille, moins on réussit*
3. (+P, -Q) : *plus on travaille, moins on réussit*
4. (-P, +Q) : *moins on travaille, plus on réussit*

Si dans notre exemple *Il a peu travaillé* est un argument pour *il va réussir* c'est en raison du principe argumentatif convoqué, ou *topos*, qui a été utilisé ; en l'occurrence le *topos* est discordant et il a la forme (-travailler, +réussir). Si la notion de *topos* est importante c'est parce qu'elle dépasse le niveau superficiel de la langue et démontre « que le sens ne s'articule pas nécessairement de façon identique à ce qui manifeste la forme de l'énoncé : la structure sémantique profonde ne correspond pas nécessairement à la structure de surface » (Donaire, 2008 : 85)

Dû au constat que certains mots, introduits dans des énoncés, favorisent certains enchaînements discursifs, la notion des *topoi* est élargie aux unités lexicales. De ce fait, les *topoi* ne sont pas seulement les garants des enchaînements argumentatifs mais ils constituent aussi la signification des mots. Pour Anscombe « le sens d'un mot n'est rien d'autre que le faisceau de *topoi* attaché à ce mot » C'est pour cette double fonction des *topoi* qu'il en existe deux types :

- Extrinsèques : qui constituent le fondement des enchaînements argumentatifs discursifs et ont comme marque linguistique le connecteur *pourtant*.
- Intrinsèques : qui constituent le fondement de la signification des mots et peuvent utiliser les connecteurs *mais* et *pourtant* comme marque linguistique de l'argumentation.

Pour finir, nous dirons que la notion de *topos* est fondamentale dans la théorie de l'argumentation car elle permet de comprendre la signification des phrases. En effet si le *topos* est

la base de toute argumentation, et donc de toute énonciation, c'est parce qu'il représente le contenu conventionnellement partagé par une communauté de locuteurs.

2.4. De la sémantique pragmatique à la sémantique des blocs argumentatifs

Nous avons déjà expliqué brièvement la théorie de l'argumentation dans la langue et la place importante qu'y a pris la théorie des topoï. Nous allons maintenant nous consacrer au passage qui s'est effectué entre cette théorie sémantico-pragmatique et celle de la sémantique des blocs argumentatifs. Pour ce faire, nous allons essayer de retracer, sans chercher l'exhaustivité, le travail fait par Oswald Ducrot et Marion Carel.

Comme nous avons vu dans la théorie de l'argumentation, les recherches linguistiques faites par Ducrot s'inscrivent dans le cadre d'une discipline qu'il appelle « pragmatique sémantique » ou « pragmatique linguistique ». Cette discipline s'intéresse à l'étude de l'action humaine accomplie à travers la langue en tenant compte de son contexte de réalisation (Ducrot, 1984 : 173). C'est ainsi que Ducrot reprend la théorie des actes de langage (actes illocutionnaires) d'Austin car il considère que l'énonciation, événement que constitue l'apparition momentanée d'un énoncé (1980 : 33) a certains pouvoirs ou effets qui se produisent dans l'apparition d'un énoncé ; il cherche alors à « rendre compte de ce qui, selon l'énoncé, est fait par la parole. Pour cela, il faut décrire systématiquement les images de l'énonciation qui sont véhiculées à travers l'énoncé. » (Ducrot, 1984 : 174)

Le point de départ des études linguistiques de Ducrot est donc la phrase, cette entité théorique construite dont sa signification permet de calculer le sens de l'énoncé. Pour lui, la signification est l'attribution de la valeur sémantique de la phrase qui donne les instructions pour interpréter son énoncé ; c'est à partir de la signification qu'il est possible de prévoir le sens de l'énoncé selon la situation de discours, ce qui implique que le sens a des multiples variations possibles car les circonstances de l'énonciation entrent en jeu. Bref, la caractérisation sémantique de la phrase est ce que Ducrot appelle *signification*, et la caractérisation sémantique de l'énoncé est appelée *sens*.

Pour analyser le sens d'un énoncé il faut tenir compte de deux composants : l'un linguistique, qui assigne à l'énoncé une certaine signification indépendante de son contexte, et l'autre rhétorique qui prévoit, à partir de la signification de l'énoncé et selon les circonstances dans lesquelles il est apparu, le sens de l'énonciation (Ducrot, 1984 : 15). Le schéma ci-dessous résume cette hypothèse :

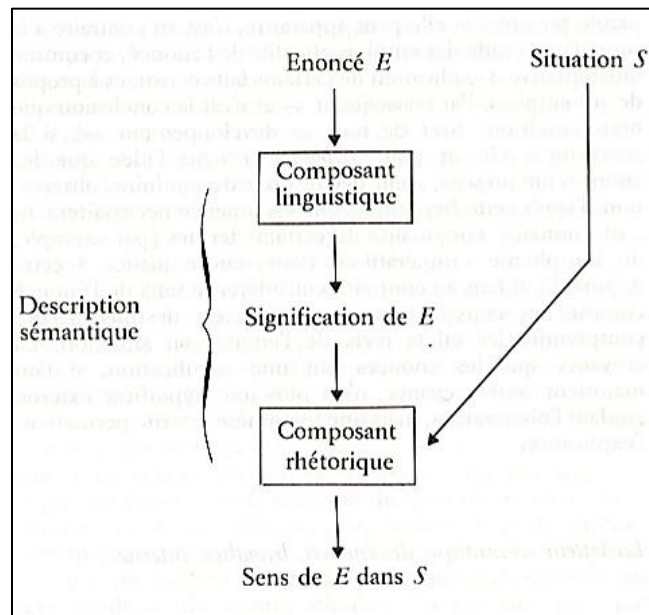


Figure 2: Description sémantique. (Ducrot, 1984: 60)

Avec ce schéma, Ducrot (1984 : 60) cherche à simuler l'activité interprétative des sujets parlants en intégrant ces deux composants : en effet, il compare la description sémantique d'un mot à une fonction mathématique car elle produit des valeurs différentes (ces valeurs sont appelées effets de sens) selon les arguments, ou contextes, auxquels ils sont associés. Deux types d'hypothèses apparaissent alors au moment de prévoir la signification des énoncés, les hypothèses externes, qui concernent l'attribution de sens aux énoncés, et les hypothèses internes qui expliquent la relation qui existe « entre la réalité physique d'un énoncé, sa valeur sémantique et sa situation d'emploi » (Ducrot, 1980 : 22). Ce sont ces deux composants de la description sémantique qui donnent deux sens à la notion d'argumentation.

D'un côté, l'argumentation rhétorique, considérant la persuasion par le discours, est selon Ducrot (Doury et Moirand, 2004 : 18) une activité verbale qui cherche à faire croire quelque chose à quelqu'un. De l'autre, l'argumentation linguistique fait référence aux segments de discours enchaînés par deux propositions (A et C) qui sont reliées de manière implicite ou explicite. Ces enchaînements peuvent être normatifs et utiliser des connecteurs comme *donc*, *alors*, *par conséquent*, *etc.*, ou transgressifs et utiliser des connecteurs comme *pourtant*, *cependant*, *malgré cela*, entre autres.

Il est important de rappeler que pour Ducrot l'enchaînement argumentatif ne justifie pas une affirmation à partir d'une autre (A donc C) car l'argumentation linguistique permet de présenter le discours comme l'explicitation de la signification des mots du lexique dans la mesure où elles sont des représentations stéréotypées, c'est pour cela que l'enchaînement argumentatif n'est qu'un support de la description d'une chose ou d'une situation, bref c'est le support d'une certaine argumentation : « Décrire sémantiquement un mot, c'est indiquer les aspects constituant, de façon structurelle, ses argumentations internes et externes. Il s'agit donc de faire apparaître les enchaînements argumentatifs que la langue lui attache, ou encore son potentiel argumentatif » (Ducrot, 2001 : 24). C'est cette description sémantique et surtout le potentiel argumentatif des mots qui intéresse à notre étude. Si nous avons pris en compte les postulats de Ducrot, c'est parce que le

protocole sémantique que nous avons adopté pour cette recherche et dont nous parlerons plus tard, celui proposé par la Sémantique des Possibles Argumentatifs, en tient compte pour présenter son modèle de description de la signification lexicale.

2.4.1. La théorie des blocs sémantiques

La théorie des blocs sémantiques (Désormais TBS) proposée par Marion Carel est un prolongement de la théorie de l'argumentation dans la langue d'Anscombe et Ducrot qui cherche plus précisément à retravailler la notion de topos. Elle représente une approche sémantique mais non pragmatique des énoncés, où l'argumentation est définie comme l'enchaînement de deux segments de discours reliés par un connecteur car « argumenter consiste à injecter dans le discours des représentations communes, des lieux communs, inscrits dans la signification même des mots et développés par les enchaînements » (Carel : 1994 : 60).

Si un discours est argumentatif c'est grâce à l'interdépendance sémantique des mots qui le constituent (Carel et Ducrot, 1999 : 11) parce qu'ils font sens ensemble, c'est pourquoi un bloc sémantique est une structure argumentative dont les éléments sont indissociables. À la différence des postulats d'Anscombe et Ducrot, pour la TBS dans un discours il n'y a ni argument, ni passage, ni conclusion, mais il y a prédication et jugement, car argumenter, c'est fabriquer des prédicats qui permettent de décrire une situation discursive, que ce soit de manière normative (en *donc*) (sur ce point, il faut rappeler que la TBS reprend l'idée de l'ADL selon laquelle l'emploi de *donc* n'est pas le reflet d'un raisonnement) ou transgressive (en *pourtant*). La TBS constitue ainsi une approche prédictive de l'argumentation, où « ses outils proviennent de l'analyse des discours argumentatifs en jugements - les aspects argumentatifs constituant les prédicats des jugements argumentatifs réalisés par ces argumentations » (Carel, 2011 : 77).

Ce qui fait qu'un discours conçoive un tel jugement, qui se caractérise pour être unique, c'est donc l'interdépendance sémantique de ses termes ou leur « co-sémantisme » ; si *A donc C* et *A pourtant non C* s'apparentent c'est parce que A et C relèvent du même bloc sémantique. Le contenu du prédicat argumentatif, son « bloc sémantique » est partagé par deux discours converses, c'est la manière, normative (*A donc C*) ou transgressive (*A pourtant non C*) de les appréhender qui peut les opposer.

En résumé, argumenter consiste alors à convoquer des blocs sémantiques. En conséquence tout bloc a deux aspects argumentatifs : l'un normatif qui regroupe les discours en *donc* et l'autre transgressif qui regroupe les discours en *pourtant*. A partir de ce postulat, les enchaînements en *donc* et *pourtant* sont les unités sémantiques fondamentales qui « communiquent au discours

l'espèce d'évidence que les mots contiennent en eux, et lui fournissent ainsi une sorte de légitimité » (Carel, 1994 : 80).

Carel propose dans la TBS qu'un enchaînement argumentatif est apparenté à son converse, comme nous l'avons expliqué plus haut, mais aussi à son réciproque et à son transposé. Elle propose de représenter ces blocs sémantiques à travers des « carrés argumentatifs » de quatre prédicats (2011 : 66-67). De manière générale un discours normatif *A donc C* exprime le prédicat *A DC C*. On peut construire son converse, son transposé et son réciproque comme suit :

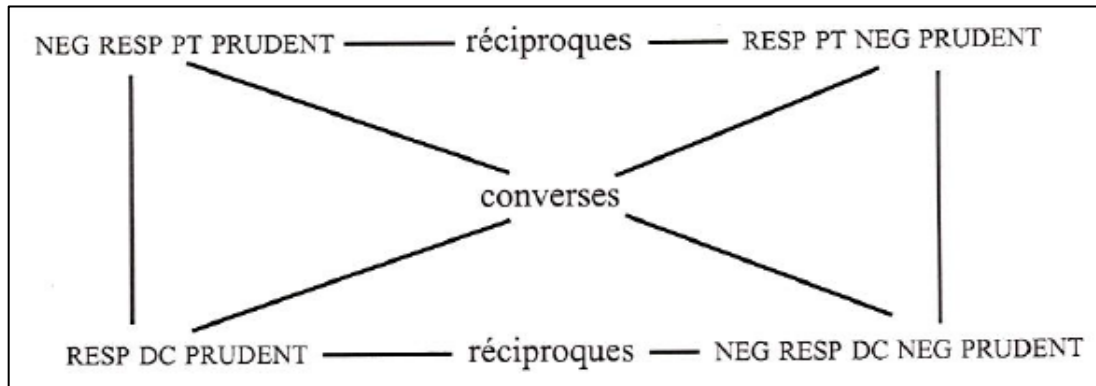


Figure 3: Carré argumentatif. (Carel, 2011: 67)

Converse, réciproque et transposé relèvent du même bloc sémantique et constituent des jugements différents, ainsi, les converses ont une relation constante de négation (*A PT NEG C*) ; les transposés une relation constante de renforcement ou d'affaiblissement (*NEG A PT C*) ; et les réciproques dépendent du caractère normatif ou transgressif de leurs enchaînements argumentatifs (*NEG A DC NEG C*). Nous allons reprendre l'exemple qui en donne Carel (2011 : 65) où elle explique l'interdépendance sémantique des mots *bruit* et *punir* :

L'enfant avait fait du bruit donc l'institutrice l'a puni

Converse : *L'enfant avait fait du bruit pourtant l'institutrice ne l'a pas puni*

Transposé : *L'enfant n'avait pas fait de bruit pourtant l'institutrice l'a puni*

Réciproque : *L'enfant n'avait pas fait de bruit donc l'institutrice ne l'a pas puni*

Pour Carel ceci montre une différence fondamentale avec la théorie des topoï, car ce qui garantissait pour Anscombe et Ducrot le passage de l'argumentation à la conclusion, le topos, représentait le contenu conventionnellement partagé par une communauté de locuteurs qui en plus, comme nous l'avons expliqué plus haut, pouvait être calculé en fonction de sa gradabilité ($\pm P \pm Q$). Or, dans la TBS il n'y a plus besoin de convoquer des éléments extralinguistiques ; étant donné qu'argumenter consiste à convoquer des blocs lexicaux, la signification des mots peut préfigurer les enchaînements argumentatifs : « Les enchaînements argumentatifs communiquent au discours l'espèce d'évidence que les mots contiennent en eux, et lui fournissent ainsi une sorte de légitimité » (Carel, 1994 : 80).

En conséquence, le bloc sémantique est considéré comme étant interne ou externe au mot avec lequel il est mis en relation. Cette opposition entre argumentation interne et externe est fondamentale dans la TBS. Pour qu'il y ait argumentation interne les prédicats qui constituent la signification du mot doivent être associés au même bloc sémantique même si matériellement ils ne sont pas présents ; en effet s'il y a argumentation interne c'est parce que l'entité lexicale est composée d'un ensemble de discours qui sont ancrés dans sa signification. Il y aura argumentation externe si cette unité lexicale est matériellement présente dans le discours mais est associée à un autre prédicat.

Pour mieux comprendre ceci, Carel (2011 : 106) donne l'exemple de la signification du mot prudent. Ce mot peut avoir au moins cinq aspects argumentatifs : DANGER DC PRÉCAUTION, PRUDENT DC SÉCURITÉ, PRUDENT PT NEG SÉCURITÉ, RESPONSABLE DC PRUDENT et NEG RESPONSABLE PT PRUDENT. Néanmoins, ces aspects associés par la langue au mot prudent n'ont pas le même rôle dans la signification. L'aspect DANGER DC PRÉCAUTION appartient à l'argumentation interne de l'entité lexicale prudent, alors que PRUDENT DC SÉCURITÉ appartient à son argumentation externe.

La TBS est une théorie importante dans notre étude car la Sémantique des Possibles Argumentatifs intègre les blocs d'argumentation pour rendre compte, comme nous le verrons ultérieurement, de la dimension descriptive de la signification, de sa partie la plus stable et de son caractère évolutif.

2.5. *La Sémantique des possibles argumentatifs*

Nous avons vu jusqu'ici, comment depuis un point de vue de la philosophie du langage, celui de Putnam, et de la sémantique argumentative, celui de Ducrot, Anscombe et Carel, la manière d'étudier la signification n'a pas cessé d'évoluer. Le point commun entre ces quatre théoriciens est le refus de voir dans le logicisme un moyen scientifique pour expliquer le sens des mots dans le discours. Nous allons voir maintenant comment dans cette même filiation la théorie de la Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA) proposée par Galatanu, est une théorie référentielle et argumentative qui rend compte de la signification et du sens discursif.

Argumentative car intégrant la pragmatique à la sémantique, tel que proposé par Ducrot, elle affirme que tous les mots du lexique sont porteurs d'un potentiel argumentatif. Décrire le sens des énoncés comme étant argumentatifs, inscrit la SPA dans la théorie de l'argumentation dans la langue. Référentielle, car elle reprend l'approche holistique de la signification proposée par Putnam, selon laquelle il existe un noyau qui stabilise la signification et des stéréotypes qui chargent la signification d'un mot d'éléments contextuels ou culturels. Son but étant d'établir aussi bien l'ancrage dénotatif de la signification lexicale que son potentiel argumentatif, fait de la SPA un modèle à la fois holistique, associatif et encyclopédique.

La SPA constitue alors un modèle de description de la signification lexicale qui articule l'analyse de la signification linguistique et l'analyse des sens discursifs, basée sur des mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs d'activation du potentiel argumentatif des entités lexicales. L'articulation entre analyse du discours et sémantique lexicale constitue ce que Galatanu appelle Analyse Linguistique du Discours (ALD), c'est-à-dire, le repérage et l'étude des mécanismes sémantico-discursifs de production – interprétation du sens des énoncés (Galatanu ; 2007 : 313). Trois hypothèses sont à la base de cette interface :

« 1 / Lorsque les conditions de bonne réalisation d'un acte de langage, sont remplies, l'interprétation du sens des énoncés produits par ces actes a nécessairement une dimension argumentative première. Cette dimension argumentative peut être déployée dans des séquences qui activent le potentiel discursif du mot (...) Mais cette dimension argumentative peut également être « virtuelle », potentielle, à construire par les destinataires des actes de langage, à partir du contexte dans lequel les actes sont performés (...)

2 / La deuxième hypothèse porte sur le fait que cette dimension argumentative première peut être représentée par un ensemble ouvert de séquences discursives que l'énoncé autorise et produit (séquence argumentative déployée), ou peut produire (visée argumentative d'un énoncé) (...)

3 / Enfin, la troisième hypothèse pose que l'on peut rendre compte de cet ensemble ouvert d'enchaînements argumentatifs au niveau de la description même de la signification lexicale, tout en articulant cette inscription du potentiel argumentatif à la lecture descriptive du monde représenté et stabilisé par les mots » (Galatanu ; 2006 : 92-93)

Bref, l'ALD conçoit l'étude des mécanismes discursifs comme la description du sens qui peut être attribuée aux énoncés :

« Au niveau de l'interprétation, le mécanisme sémantico-discursif s'appuie sur des éléments qui doivent faire partie de la signification proposée (construite) par la description sémantique des entités linguistiques, alors que le mécanisme pragmatico-discursif s'appuie sur des informations qu'apporte la situation de communication et/ou sur l'environnement textuel des entités linguistiques mobilisées ». (Galatanu ; 2002 : 97).

Si nous reprenons quelques exemples proposés par Galatanu (2002 : 97) nous pouvons voir de manière plus claire la différence entre les mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs :

1. *Jean est un génie, donc il peut tout comprendre*
2. *Jean est un génie donc il est difficile à vivre*
3. *Jean est un génie, donc c'est normal qu'il n'aime pas les fleurs*

L'exemple 1 montre un phénomène sémantico-discursif où le sens de l'énoncé est traité comme étant un « bloc signifiant » qui permet l'association de *génie* et de *comprendre*. Les exemples 2 et 3 concernent des phénomènes pragmatico-discursifs car le sens de ces énoncés constitue un « bloc signifiant » dans une culture donnée par un partage linguistique qui permet l'association de : *être un génie* et *être difficile à vivre* et *être un génie* et *ne pas aimer les fleurs*.

Selon Galatanu, (2012 : 11), la SPA cherche à rendre compte : du potentiel discursif, argumentatif, axiologique et évaluatif du monde ; de la valeur dénotative de la signification lexicale, objet d'un monde référentiel construit ; de la partie la plus stable de la signification, les propriétés essentielles qui assurent leur « individualisation » et stabilisent le monde ; des changements de la signification lexicale (cinétisme) comme un phénomène de reconstruction de cette signification avec chaque occurrence discursive. La reconstruction du potentiel discursif prend en compte l'environnement sémantique et/ou le contexte pragmatique car ils peuvent l'activer, le renforcer, ou au contraire l'affaiblir ou le déconstruire (Galatanu, 2007 : 314).

2.5.1. Description de la Signification lexicale

Selon Galatanu la signification lexicale a un potentiel argumentatif qui constitue la base du sens discursif ; ce potentiel peut être énoncé en termes d'associations de blocs sémantiques et même s'il existe toujours un noyau qui stabilise la signification, celle-ci dispose d'un ancrage

culturel, ce qui revient à l'idée que la description de la signification lexicale doit expliquer le fonctionnement des mots dans le discours « aussi bien dans des phénomènes sémantico-discursifs que dans des phénomènes pragmatico-discursifs de production-interprétation du sens » (2002 : 98).

Dans la SPA la signification se caractérise pour stabiliser le monde à travers la langue ; pour cette raison la description de la signification lexicale au-delà de rendre compte de ces représentations du monde perçu doit aussi rendre compte du potentiel argumentatif des entités lexicales. C'est ici où cette approche reprend les idées de Putnam car, comme nous le verrons plus tard, dans la SPA la signification lexicale se définit en termes de noyau, de stéréotype et des possibles argumentatifs.

La représentation sémantique proposée par la SPA doit répondre, au moins, à quatre conditions (Galatanu, 2009 a : 282-283) :

1. Inclure une dimension descriptive de la signification lexicale.
2. Cette dimension doit rendre compte tant de la partie stable de la signification que de la partie évolutive que le discours charge ou décharge des valeurs.
3. Le modèle doit aussi permettre l'identification des stéréotypes, c'est-à-dire, des éléments de la signification qui changent.
4. Il doit rendre compte du potentiel argumentatif de la signification lexicale.

En conséquence, cette représentation implique trois strates :

- Le noyau (N) : ce sont les caractéristiques sémantiques essentielles du concept représenté, organisées dans une configuration argumentative, c'est-à-dire, la partie la plus stable de la signification.
- Les stéréotypes (st) : ce que Putnam définit comme un ensemble d'éléments associé durablement au mot, c'est dans la SPA un ensemble ouvert d'associations des éléments du noyau à d'autres représentations, ce qui configure les blocs argumentatifs internes. Les stéréotypes ont un encrage culturel qui, selon Galatanu (2006 : 94) permet d'inscrire des éléments contextuels et culturels dans la signification des mots.

Noyau et stéréotypes constituent les éléments fondamentaux pour la génération des séquences argumentatives.

- Les possibles argumentatifs (PA) : ce sont les séquences discursives (calculées à partir des stéréotypes) qui associent un mot avec un élément de son stéréotype. Elles peuvent être activées dans les occurrences discursives ou déconstruites voire inversées selon le contexte. Les possibles argumentatifs s'organisent dans deux axes qui marquent les pôles axiologiques positifs et négatifs ; cette orientation positive ou négative est le résultat de la contamination discursive. Les entités lexicales, ayant une inscription axiologique ont aussi un potentiel axiologique double (positif ou négatif) car l'association du mot avec un élément du stéréotype peut être orienté vers le même sens axiologique du stéréotype, par exemple : *vertueux donc non menteur / vertueux pourtant menteur* (Galatanu, 2006 : 94).

Nous allons reprendre l'exemple donné par Galatanu (2009) pour illustrer ces trois strates : le mot *travail* en langue française :

Noyau	Stéréotypes	PA
Nécessité ou obligation de faire quelque chose utilement	donc insatisfaction donc spécialisation donc formation donc stéréotype n	Travail donc insatisfaction Travail donc spécialisation Travail donc formation Travail donc...
donc Faire quelque chose utilement	donc labourer donc enseigner donc stéréotype n	Travail donc labourer Travail donc enseigner Travail donc...
donc Effort	donc souffrance donc fatigue donc démotivation donc stéréotype n	Travail donc souffrance Travail donc fatigue Travail donc démotivation Travail donc...
donc Résultat	donc réussite donc salaire donc récompense donc stéréotype n	Travail donc réussite Travail donc salaire Travail donc récompense Travail donc...

L'analyse sémantique des entités lexicales peut commencer alors avec l'étude lexicographique (dictionnaire). Il est important de tenir compte de ces recueils des mots de la langue car ils fournissent, pour chaque mot, un certain nombre d'informations sur son sens et sur son emploi, c'est-à-dire, ils aident à stabiliser la signification, ce qui permet ensuite d'établir les blocs d'argumentation interne. Puis, il s'agit de formuler les blocs d'argumentation externe et d'étudier les multiples modifications provoquées par la contagion sémantique et ainsi rendre compte de la conformité ou de la non-conformité au protocole sémantique. A ces trois niveaux, un quatrième élément s'ajoute pour situer le modèle de la SPA à l'interface de la langue et du discours : les déploiements argumentatifs (DA) que sont les séquences argumentatives présentes uniquement dans le discours.

2.5.2. Modalisation discursive

Nous venons d'expliquer comment la SPA étudie la construction de la signification lexicale et peut expliquer le changement de sens. Maintenant, nous allons montrer comment, à travers les mécanismes sémantico-discursifs d'activation du potentiel argumentatif des mots, le discours reconstitue le système de valeurs qui accompagne les pratiques sociales (Galatanu, 2009 a : 280). Pour ce faire, il est important de savoir ce qu'est le discours pour la SPA :

« La parole a dans cette perspective non seulement le statut de voie d'accès privilégiée aux identités des sujets parlants et à leurs représentations, mais également et surtout celui d'une force agissante sur les pratiques sociales par les images qu'elle construit et propose de ces pratiques, notamment à travers les significations des mots qui les désignent et que les discours (re)construisent. Le texte, envisagé comme produit de l'activité discursive, est appréhendé comme : voie d'accès privilégiée aux représentations et identités des sujets parlants et (...) [comme] force agissante sur les pratiques sociales. » (Galatanu, 2009 b : 51)

Galatanu définit ainsi le discours comme étant à la fois une « voie d'accès » et un « acteur du monde ». La première définition suppose que le discours permet d'accéder aux représentations et aux connaissances des sujets ; la seconde, estime que le discours a le pouvoir d'agir sur le patrimoine sémantique des communautés linguistiques et par là, sur les états mentaux des sujets en déconstruisant et en reconstruisant leurs systèmes de connaissances et des valeurs. C'est alors à

travers les énoncés que le discours construit une orientation axiologique évaluatrice des représentations du monde, basée sur deux pôles : le bien et le mal, qui se déclinent en valeurs éthiques, morales, hédoniques, affectives, pragmatiques, intellectuelles et esthétiques. « Cette orientation axiologique peut se faire au prix de l'affaiblissement, voire l'interversion de la valeur (positive ou négative) de certaines entités linguistiques » (Galatanu ; 2002 : 95). Reprenons l'exemple qu'en donne Galatanu (2002 : 98) avec l'énoncé suivant : *Il y a une grève à la SNCF*.

Selon le contexte situationnel ou linguistique cet énoncé peut donner lieu à, au moins, deux enchaînements argumentatifs :

- a. *Il y a une grève à la SNCF, donc les gens savent encore se mobiliser*
- b. *Il y a une grève à la SNCF : les gens ne savent plus qu'empêcher le bon fonctionnement de la société.*

Ceci s'explique grâce au potentiel argumentatif du mot *grève* : dans le contexte de (a) il active son pôle positif, alors que dans le contexte de (b) il active son pôle négatif, chacun de ces enchaînements argumentatifs active un possible argumentatif associé au mot *grève*.

C'est justement dans cette optique de modification que la SPA met en évidence le phénomène du cinétisme de la signification lexicale ; tout énoncé actualise un potentiel argumentatif (Galatanu ; 2007 : 316) et donc évaluatif car il ne véhicule pas toujours les valeurs inscrites dans les significations des entités linguistiques.

Pour Galatanu (2002 : 4-5) la modalisation discursive est le concept qui peut rendre compte de la présence des valeurs dans le discours et la définit comme : « l'inscription dans l'énoncé, par une marque linguistique (modalité), de l'attitude (valeur modale) du sujet communicant à l'égard du contenu propositionnel de son énoncé et de la fonction que cet énoncé est censé avoir dans l'interaction verbale dont il participe » (2002 : 19). L'étude de la modalisation permet donc de faire apparaître l'évaluation et la représentation du monde à travers le discours.

La SPA met en évidence le fait que les valeurs ne sont pas seulement repérables dans le discours, mais aussi dans le dispositif signifiant des entités lexicales, que ce soit dans leur noyau ou bien dans un ou plusieurs éléments des stéréotypes. Pour Galatanu, la SPA :

Articule deux démarches portées par deux approches, en général séparées en sciences du langage : l'analyse du discours et la sémantique lexicale. Autrement dit, elle articule :

- d'une part, une définition du discours comme une pratique de construction de soi et du monde, productrice de son propre univers, de sa propre réalité ;
- d'autre part, un modèle de description des significations lexicales susceptible de rendre compte de leur potentiel évaluatif, axiologique, *id est* argumentatif. (Galatanu, 2006 : 90)

La parole a donc dans la SPA le pouvoir d'agir sur les systèmes des valeurs à travers le discours, que ce soit en les consolidant ou au contraire, en les déstructurant et en les reconstruisant. Pour analyser les valeurs inscrites dans le discours et dans la langue, Galatanu propose trois concepts clés : « modalisation », « modalité » et « valeur modale » (2002 : 19), les deux derniers provenant de la logique et de la linguistique modales ; en analyse du discours la « modalité » ne tient pas seulement compte de l'attitude du sujet à l'égard du contenu de son énoncé (dans la SPA cette fonction modale est appelée : modalisation d'énoncé), mais aussi récupère des éléments qui marquent la force illocutionnaire des énoncés (dans la SPA cette fonction modale est appelée :

modalisation d'énonciation) et des éléments qui expriment le jugement de valeur que portent les sujets parlants sur les prédicats de ces énoncés : ils qualifient les noms et caractérisent les verbes (modalités de *re*). A ces formes modales, Galatanu a ajouté les prédicats nominaux et verbaux porteurs d'une valeur modale dans leur signification et qui modalisent l'énoncé par leur présence, et propose le tableau suivant :

La modalisation discursive

Fonction modale	Modalisation «d'énoncé» = inscription dans le discours de l'attitude du sujet communicant à l'égard du contenu de son énoncé	Modalisation «d'énonciation» = inscription dans le discours de l'intention illocutionnaire du sujet communicant
Valeurs modales	- valeurs ontologiques - aléthiques - déontiques - valeurs de jugement de vérité - épistémiques - doxologiques - valeurs axiologiques - éthiques - morales - esthétiques - pragmatiques - intellectuelles - hédoniques - affectives - valeurs finalisantes - volitives - désidératives	Configurations de valeurs modales spécifiques des classes d'actes illocutionnaires
Formes modales	- modalités de <i>re</i> - modalités de <i>dicto</i>	Modalités illocutionnaires = marques linguistiques des intentions illocutionnaires

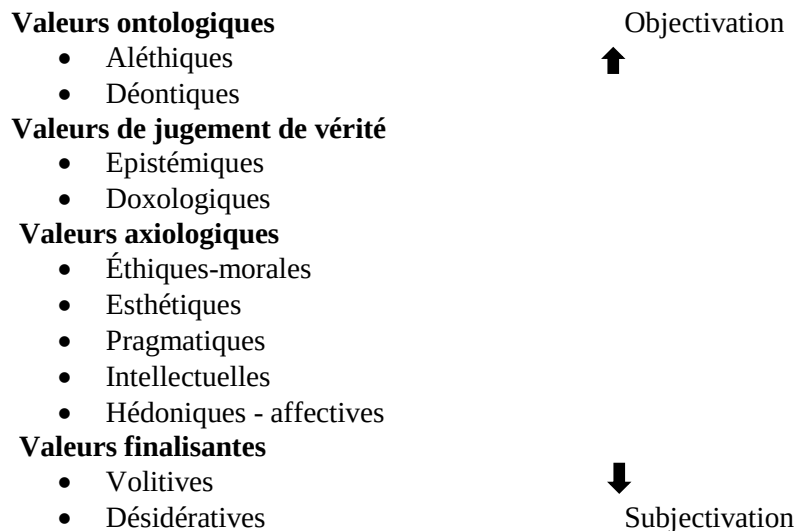
Tableau 1: La modalisation discursive (Galatanu, 2002 : 20)

Les grilles d'analyse de la modalisation d'énoncé, dans le cadre de la SPA, sont naturellement d'ordre sémantique « et concernent l'évaluation du contenu propositionnel de l'énoncé » (Galatanu, 2002 : 21). Les valeurs modales s'organisent sur une échelle graduelle qui décrit la polarisation de la subjectivité dans le discours à travers deux mouvements discursifs : d'objectivation et de subjectivation ; cette fonction de polarisation est basée sur quatre types d'attitudes (conscientes ou volontaires, ou au contraire inconscientes ou involontaires) manifestées par le sujet communicant, quant :

- Au rapport entre l'énoncé et son univers de référence : la perception du fonctionnement des lois naturelles (valeurs aléthiques correspondant à : <nécessaire>, <impossible>, <possible>, <aléatoire>) et des normes ou règles sociales dans une culture spécifique (valeurs déontiques correspondants à <obligatoire>, <interdit>, <permis>, <facultatif>. Cette attitude représente la zone modale des valeurs ontologiques.
- A la construction de la représentation du monde, tel que le sujet parlant le pense ou le reconnaît : les valeurs épistémiques portent sur le savoir, la connaissance et la certitude du sujet, tandis que les valeurs doxologiques portent sur ses croyances, toutes les deux concernant le <certain>, l'<incertain>, le <probable>, l'<exclu>.

- A l'évaluation des champs d'expérience humaine, qui varient en fonction du référent collectif ou individuel et de la culture dans laquelle ils s'inscrivent, en termes : esthétiques (beau/laid), praxéologique (utile/inutile, important/dérisoire), cognitif ou intellectuel (intéressant/inintéressant), hédonique-affectif (agréable/désagréable, plaisir/souffrance). Le résultat du processus d'abstraction de ces champs d'expérience humaine relève du domaine de l'éthique (bien/mal). Les valeurs modales qui regroupe la zone modale axiologique sont donc : esthétiques, intellectuelles, pragmatiques, hédoniques-affectives et éthiques-morales.
- A la capacité individuelle à se fixer des objectifs, et de réussir une amélioration ou une transformation de soi. Ces valeurs se fondent sur l'intentionnalité, la volonté et la prise de décision : valeurs volitives (<volonté>) et valeurs désidératives (<souhait>, <désir>).

Les zones sémantiques modales que nous venons de présenter se situent sur un axe d'évaluation dont les pôles s'orientent vers les valeurs les plus objectives et les plus subjectives, illustré par Galatanu (2002 : 21) comme suit :



2.6. *La civilisation, la culture et l'interculturel dans la didactique du français langue étrangère*

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, le structuralisme a marqué les études en linguistique jusqu'à présent. De la même manière, ce courant de pensée (et ses divers mouvements) a influencé la didactique des langues étrangères en justifiant d'une certaine manière, dans l'enseignement de la langue française, de pratiques très concrètes. Pour pouvoir être considérée comme une discipline scientifique autonome, la didactique des langues étrangères a recours tant aux sciences de l'éducation qu'à la linguistique, à la psychologie et à l'anthropologie, entre autres disciplines. Notre intérêt se centre ici sur ce lien qui s'établit entre la didactique du français langue étrangère (FLE) et ces autres disciplines, il ne s'agit pas d'y voir un fil conducteur synchronique, mais surtout la manière dont les apports théoriques ont influencé les pratiques enseignantes.

Pour cela nous présenterons maintenant un bref aperçu de l'évolution de la didactique du FLE et de ses méthodologies et méthodes d'enseignement, en nous intéressant tout particulièrement à la place donnée aux éléments culturels. Cette mise au point nous permettra de mettre en évidence, voire justifier, le choix des trois concepts qui orientent notre recherche, à savoir : la civilisation, la culture et l'interculturel.

En effet, comme nous le verrons plus loin, le premier concept a dominé l'enseignement des langues étrangères jusqu'à la fin des années 1960 où la civilisation était perçue comme « une culture ayant atteint une sorte d'apogée » (Rivenc , 2003 : 39) qui doit s'exporter et être imitée ; le deuxième, la culture, domine la méthodologie des langues étrangères pendant les années 1970 où les approches comparatives cherchent à caractériser les modes de vie des différentes sociétés mais finissent par tomber dans les stéréotypes culturels et avec ceci dans la réduction de la culture aux simples images préconçues. Enfin le troisième, l'interculturel, domine depuis les années 1980 avec la prise en compte de l'Autre et de l'identité individuelle. Nous expliquerons par la suite comment ces trois concepts s'articulent eux aussi, dans l'enseignement des langues étrangères, aux différentes conceptions de la langue et s'adaptent peu à peu pour répondre aux besoins éducatifs, sociétaux et même politiques du contexte où ils ont eu lieu.

2.6.1. FLE : méthodologies et méthodes d'apprentissage

La didactique des langues étrangères est une discipline dont l'objectif est, selon J.P. Cuq, « l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et appropriation des langues en milieu non naturel » (2005 : 52). Comme toute autre discipline elle cherche d'autres domaines de référence pour fonder ses propres réflexions, de ce fait la didactique du FLE a eu recours à la linguistique pour avoir une base scientifique qui décrit rigoureusement la langue, et à l'anthropologie, dont on parle moins mais que nous considérons une base très solide, en ce qui concerne la description scientifique des cultures. Ce sont ces réflexions qui de manière plus ou moins évidente donnent naissance aux différentes méthodologies et méthodes d'enseignement.

L'évolution qu'a connue la didactique du FLE ne peut pas être analysée sans tenir compte de l'influence des idéologies, des différents besoins sociétaux et des enjeux politiques auxquels elle a dû faire face tout au long de son histoire. Ces transformations se reflètent de manière très claire dans les différentes méthodologies d'enseignement, que, comme nous le verrons par la suite, véhiculent non seulement les différentes représentations des enseignants quant à l'apprentissage et à l'apprenant, mais aussi à la langue elle-même et l'image qu'ils ont de l'Autre et de Soi. Nous voulons préciser que la chronologie des différentes méthodologies d'enseignement est difficile à établir, puisqu'elles ne se sont pas toujours succédées mais ont parfois coexisté.

Avant de commencer ce parcours, il nous paraît nécessaire de mettre au point la différence conceptuelle entre *didactique*, *méthodologie* et *méthode* ; pour ce faire, nous avons décidé de nous appuyer sur les définitions qu'en donne Cristhian Puren. Pour lui, « toute méthodologie est à la fois un projet, un outil et une pratique » (1991 : 13). Projet, parce qu'elle est le résultat de la volonté de ses promoteurs, outil, car elle constitue la mise en œuvre des concepteurs de matériels pédagogiques, et pratique, car ce sont des actions concrètes qu'elle provoque ou pas dans la salle de classe. Ces trois éléments n'ont pas pourtant été toujours cohérents entre eux ; en réalité, les méthodologies répondent à un moment historique précis où les objectifs d'enseignement, les contenus linguistiques et culturels, les théories de référence et les situations d'enseignement

varient. C'est pourquoi la méthodologie reste « une théorie de la pratique et une pratique de la théorie » (Puren, 1991 : 14)

La méthodologie est donc un « ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites » (Puren, 1991 : 17). La méthode est définie par le même auteur comme l'ensemble de procédés et de techniques de classe qui se situent au niveau des objectifs de l'enseignement visant à provoquer chez l'apprenant une activité ou un comportement déterminé.

Enfin, la didactique se situe, hiérarchiquement, dans un niveau supérieur à celui de l'ensemble des méthodologies, avec une démarche historique et comparatiste qui permet d'analyser les pratiques enseignantes. Puren propose de schématiser les niveaux d'inclusion de tous les termes qui permettent de définir la didactique, la méthodologie et la méthode, prenant l'enseignement comme le concept le plus général :

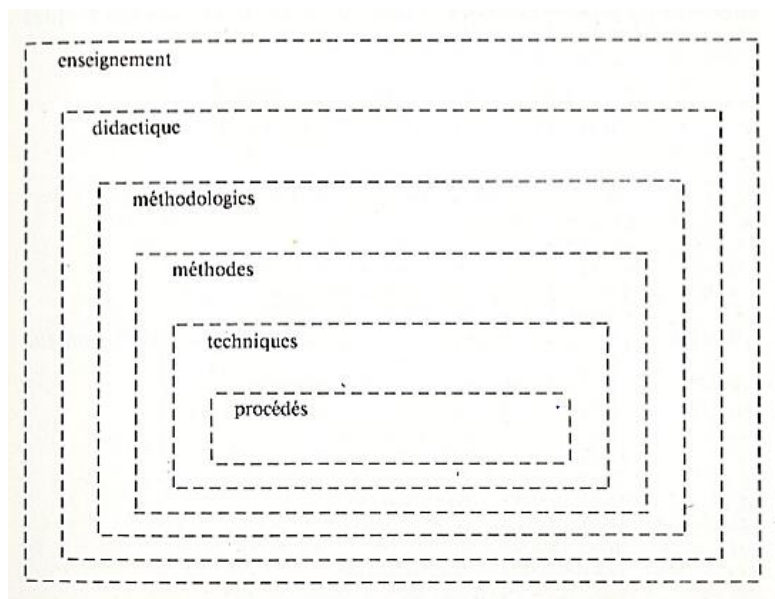


Figure 4 : Niveaux d'inclusion des termes en didactique des LE. (Puren, 1991: 19)

L'évolution de la didactique des langues étrangères ne se doit pas pourtant à des facteurs internes de cette discipline, ni aux influences des théories qu'elle prend comme base pour justifier les pratiques enseignantes. Il s'agit en effet de la réponse du système éducatif aux nouveaux besoins de la société et aux différentes situations d'enseignement et d'apprentissage auxquelles les enseignants doivent faire face. Nous allons reprendre la représentation que Puren propose pour résumer le contexte qui donne lieu à la création de toute nouvelle méthodologie :

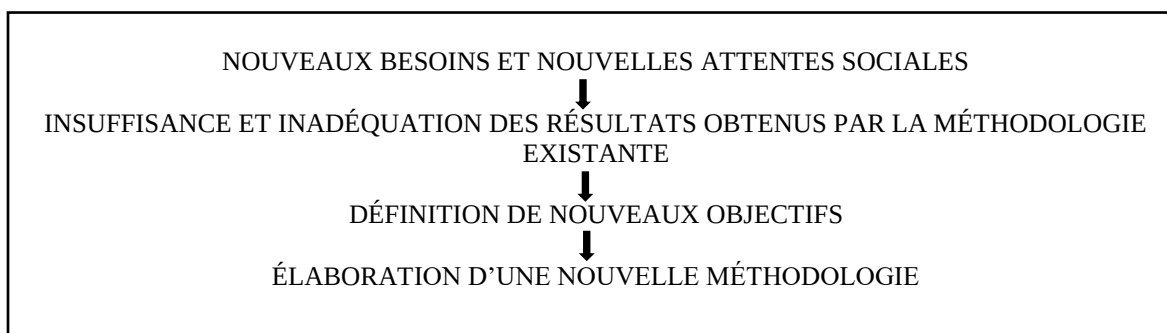


Figure 5 : mécanisme d'élaboration d'une nouvelle méthodologie. (Puren, 1991 : 98)

Pour mieux intégrer à ce parcours des méthodologies et des méthodes l'approche à la civilisation, à la culture ou à l'interculturel qu'elles véhiculent, nous avons décidé de reprendre le schéma qu'en propose Rivenc (2003 : 42), selon lequel il existe une progression méthodologique en spirale qui peut se décrire en quatre niveaux successifs qui se transforment en se recombinaient entre eux.

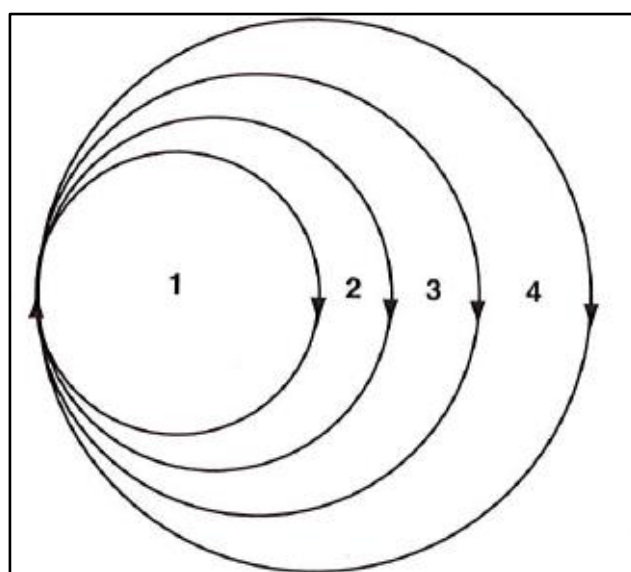


Figure 6 : Les 4 niveaux d'une approche méthodologique centrée sur la culture. (Rivenc, 2003 : 42)

Le premier niveau est celui de la culture implicite ou partiellement occultée (la civilisation) ; le deuxième correspond à une approche contrastive (ou comparative) de la culture (culture) ; le troisième est le niveau de l'interculturalisme (interculturel). Nous allons ainsi regrouper les méthodologies de l'enseignement du FLE suivant les trois premiers niveaux proposés par cet auteur sans tenir compte du quatrième par deux raisons : la première concerne un souci de cohérence entre l'histoire que nous allons retracer des méthodologies et des méthodes où ce quatrième niveau de « transculturalité » n'est pas évident, et la seconde concerne un choix méthodologique, ce concept ne faisant pas partie de notre étude.

2.6.2. Premier niveau : Culture implicite ou partiellement occultée

Selon Rivenc ce niveau concerne les méthodologies qui ont eu comme base de l'enseignement de la langue étrangère des données analytiques formelles, à savoir, la morphosyntaxe, le lexique, la phonétique et la littérature (2003 : 43) car l'idée dominante était que la communication n'était pas possible sans connaître d'abord la langue qui devenait ainsi son outil. Cette idée a été présente de manière plus ou moins forte dans les méthodologies traditionnelle, directe et active, et comme nous le verrons, elle a évolué d'une méthodologie à l'autre.

2.6.2.1. Méthodologie traditionnelle

Cette méthodologie a existé même avant la naissance de la didactique des langues étrangères et de la linguistique à la fin du XIX^{ème} siècle. Elle recouvre les méthodologies utilisées pour l'enseignement du Latin et du grec entre le XVIII^{ème} et le XIX^{ème} siècle où ces langues étaient apprises grâce au recours à la méthode *grammaire-traduction*. La langue étant conçue dans cette méthodologie comme un ensemble de règles et d'exceptions observables dans des phrases ou dans des textes, ses structures linguistiques, morphologiques et syntaxiques (Germain, 1993 : 103) sont au cœur de l'apprentissage.

Le but de la méthodologie traditionnelle est de rendre les élèves capables de lire des textes littéraires dans la langue cible. Il s'agissait donc d'un enseignement formel et déductif de la grammaire basé sur la lecture en langue étrangère et la traduction en langue maternelle de textes littéraires grâce à l'application mécanique des équivalents lexicaux et grammaticaux, raison pour laquelle, les dictionnaires et les grammaires étaient considérés comme les instruments principaux de l'apprentissage.

Cette conception de la langue étrangère comme un ensemble de règles grammaticales, fait : 1. que cette méthodologie repose sur les parties du discours : l'article, le nom, l'adjectif, les verbes, entre autres, 2. que les exercices proposés soient répétitifs et sous forme de phrases, 3. que le vocabulaire soit présenté dans des listes de mots que l'étudiant devait mémoriser ayant recours à la traduction dans sa langue maternelle.

Si cette méthodologie est appelée *traditionnelle*, c'est selon Puren (1991 : 23) parce qu'elle renvoie à la pédagogie et à la grammaire traditionnelles. Pour cette dernière, comme nous venons de le voir il s'agissait de suivre les descriptions que les grammairiens faisaient de la langue. Ceux derniers, influencés par la logique, cherchaient l'analyse détaillée de la langue pour établir les normes, les règles prescriptives qui dictaient la manière correcte de dire ou d'écrire. Quant à la pédagogie traditionnelle, celle-ci se distingue par son caractère transmissif, le « maître » détient le savoir et l'autorité et l'élève apprend de manière individuelle grâce à ses efforts et à la répétition. En effet, l'apprentissage est conçu ici comme une activité intellectuelle à travers laquelle les êtres humains développent la mémoire.

Cette pensée pédagogique étant en vigueur, il n'est pas difficile de comprendre pourquoi l'enseignement des langues étrangères se centrait sur l'écriture, néanmoins Puren (1991 : 56) souligne un aspect très important de l'enseignement scolaire entre 1829 et 1880 en France : le régime de l'internat : « qui donnait la priorité au travail personnel en étude, qui ne pouvait être qu'écrit. (...) Cette situation a contribué à renforcer chez beaucoup de professeurs la certitude que

seul le travail personnel et solitaire était à même d'assurer un apprentissage solide » (1991 :56). Ainsi, la méthode grammaire/traduction demandait aux élèves de passer des heures à utiliser le dictionnaire et les livres de grammaire car les professeurs étaient persuadés que seul la réflexion et le raisonnement permettaient l'apprentissage.

Dans les classes le procédé de mémorisation/restitution était primordiale : l'élève devait apprendre par cœur, en étude, les règles de grammaire, le vocabulaire et les morceaux de littérature que le professeur avait choisis et puis les réciter en classe. On peut résumer les caractéristiques de la méthode traditionnelle ainsi :

- Objectif culturel et formatif
- La langue de communication en cours est la langue maternelle
- Passivité de l'élève
- Exigence de l'effort par obligation
- Recours à l'intelligence et à la mémoire de l'élève
- Apprentissage de la grammaire de manière déductive et explicite
- Priorité à la langue écrite
- Choix des contenus en fonction de la littérature classique
- Priorité ou travail individuel

La méthodologie traditionnelle a ainsi un niveau très faible d'intégration didactique, en effet sa cohérence ne se situe pas dans le rapport entre procédés, techniques et méthodes, selon Puren, mais seulement dans le cadre de la pédagogie traditionnelle dont elle est une application. Ceci explique pourquoi en classe les activités étaient faites de manière aléatoire, juxtaposant la récitation des règles de grammaire et des listes de vocabulaire, la dictée, la correction d'un écrit sans qu'il n'existe même pas une cohésion thématique entre ces activités.

Il se fait donc évident que la méthodologie traditionnelle n'avait pas remarqué le besoin d'un manuel d'enseignement ; donnant une grande importance à la littérature et donc à la langue dans son registre soutenu, elle se contentait d'avoir recours à des œuvres et à des morceaux choisis de littérature classique, c'était le « maître » qui choisissait les textes à étudier et préparait les exercices que devaient ensuite faire les élèves. Germain affirme que pour cette méthodologie « La culture étrangère est synonyme de littérature et beaux-arts, comme la peinture, la musique, la sculpture, etc. » (1993 : 103), c'est pourquoi l'enseignement de la civilisation se centre sur la connaissance des œuvres littéraires réalisées dans le pays où la langue étrangère est parlée.

Selon Puren (1991 : 63) à partir du milieu du XVIIIème siècle il y a eu une demande sociale importante de connaissance pratique des langues étrangères et les *cours traditionnelles à objectifs pratiques* (désormais CTOP) ont vu le jour. Ils ne s'adressaient pas seulement à un public scolaire, mais à tous ceux qui voulaient apprendre de manière autonome une langue étrangère (les titres de ces manuels étaient très clairs à ce sujet : *L'espagnol par vous-même*, *L'anglais sans professeur en 50 leçons*, entre autres). L'une des caractéristiques des CTOP est la prise en compte de la méthode orale : même s'ils étaient encore attachés à la méthode grammaire/traduction, les leçons commencent par un enseignement théorique de la prononciation.

Le nouvel objectif pratique donnée à l'apprentissage des langues étrangères ajouté au développement de la méthode orale montre qu'avec les CTOP on cherchait la cohésion entre les matériels et les activités d'enseignement. Pourtant la sélection lexicale, nécessaire pour

l'expression orale reste encore un problème puisqu'on continuait à proposer les exercices de mémorisation/restitution. Il faut savoir qu'au début les CTOP étaient publiés par parties chacune dans un volume différent. Puren affirme (1991 : 74) que les concepteurs des CTOP ont réussi à intégrer les différentes parties dans un volume organisé en leçons ou l'on présentait à la fois : les règles de grammaire avec des exemples, des modèles de phrases, un petit exercice de conversation, un morceau de prose, et un questionnaire de compréhension du morceau de prose. Entre 1870 et 1890 les CTOP scolaires intégraient tous ces éléments autour d'un texte de base dans un souci d'organisation et de cohérence didactique, c'est donc cette recherche de cohésion qui a généralisé la conception des manuels qui existent aujourd'hui.

Le développement de plus en plus important qu'a eu la méthode orale au détriment de la méthode grammaire/traduction marque historiquement le passage de la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe. Ce changement ne s'est pas pourtant fait du jour au lendemain : la polémique entre traditionnalistes et réformistes à la fin du XIX^{ème} siècle va avoir fin avec l'instruction de 1890. Pour résumer l'évolution historique de la méthodologie traditionnelle et l'arrivée de la méthodologie directe, Puren (1991 : 43) propose le schéma suivant :

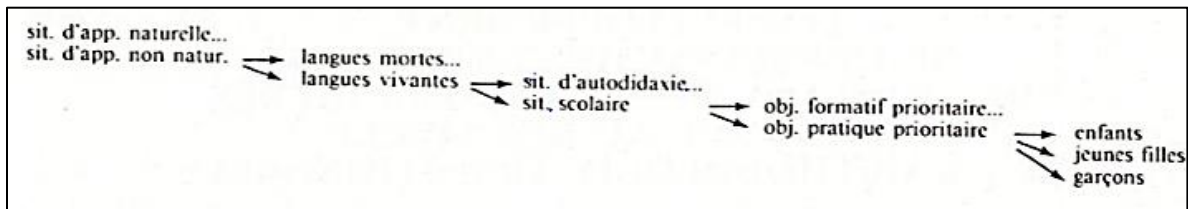


Figure 7 : Évolution de la didactique des langues étrangères. (Puren, 1991 : 43)

2.6.2.2. Méthodologie directe

La méthodologie directe se caractérise principalement pour être la première méthodologie conçue pour l'enseignement des langues vivantes. Elle est née vers les années 1870 et cohabite avec la méthode traditionnelle jusqu'en 1902, année dans laquelle elle a été imposée de manière officielle dans l'enseignement secondaire français grâce aux instructions de 1901, 1902 et 1908. Elle sera ensuite abandonnée en 1925. Cuq (2005 : 256) affirme que les instructions ministérielles ont orienté de manière détaillée, jusqu'à la première guerre mondiale, les pôles « langue-littérature-civilisation » dû aux nouveaux besoins sociaux provoqués notamment pour la révolution industrielle et l'extension du commerce et de l'industrie où il était nécessaire d'apprendre à parler les langues étrangères, le besoin communicatif étant maintenant plus important que l'acquisition d'une culture littéraire.

C'est ainsi que le contexte social et économique à la fin du 19^{ème} siècle et au début du 20^{ème} siècle marque une évolution dans les besoins d'apprentissage : le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques sollicitent de plus en plus une vision de la langue comme instrument de communication ce qui fait naître un objectif pratique dans l'apprentissage des langues étrangères visant la maîtrise effective de celles-ci. Du côté pédagogique, la psychologie de l'enfant a provoqué un grand changement en ce qui concerne la vision de l'apprentissage chez l'enfant. Il s'agit maintenant, selon Puren (1991 :135) de concevoir un enseignement agréable, varié et vivant qui attire l'attention des enfants, les motive et les intéresse ; ces idées pédagogiques se reflètent même dans les nouveaux manuels scolaires.

La méthodologie directe, que certains auteurs considèrent comme une évolution interne de la méthodologie traditionnelle, à travers les COTP scolaires dont nous avons parlé plus haut, s'oppose alors à celle-ci et à sa méthode de grammaire/traduction en refusant l'emploi des « intermédiaires » : la langue maternelle des élèves n'est plus un intermédiaire pour apprendre la langue étrangère, il n'y a pas besoin d'utiliser la traduction pour comprendre les nouveaux mots, il n'y a pas non plus besoin de la forme écrite pour apprendre la langue orale, et il n'y a pas besoin de connaître de manière explicite les règles pour apprendre la grammaire.

Germain affirme que la théorie psychologique employée par la méthodologie directe est l'associationnisme : « association de la forme et du sens, c'est-à-dire association du nom et de la chose (ou d'une image de la chose ou du geste), et association d'idées, c'est-à-dire des unités abstraites inconnues avec le vocabulaire déjà connu » (1993 : 128). On demande alors aux enseignants dès le début de l'apprentissage de n'utiliser que la langue étrangère, et on préconise le recours aux images, aux dessins, aux objets mêmes de la salle de classe et à tous les éléments du non verbal.

Étant donné que cette méthodologie considère la langue comme un phénomène de communication, l'accent est mis sur la production orale et la prononciation, ce qui donne à la grammaire et à l'écriture une place secondaire car la première est présentée de manière implicite et inductive et la deuxième se considère comme un moyen de fixer ce que l'élève savait oralement. Ainsi, les élèves sont entraînés à penser en langue étrangère en participant de manière active en classe : il doit répondre aux questions, lire à voix haute, poser des questions, entre autres.

Pour résumer, la méthodologie directe se caractérise principalement pour : avoir un objectif pratique, intégrer les méthodes active, orale et directe, motiver l'apprentissage, faire appel à l'intuition de l'élève, travailler la grammaire de manière inductive, définir les contenus d'enseignement par rapport à la vie quotidienne, utiliser les textes comme base et fil conducteur de l'enseignement, et donner la priorité au travail en classe. De plus, la culture n'est plus ici synonyme de littérature, on s'intéresse également à l'étude du mode de vie quotidien des natifs, la géographie et l'histoire.

Ces caractéristiques se sont réunies dans la méthodologie directe et y ont trouvé une cohérence car les pédagogues ont repris les recherches faites en psychologie de l'enfant et ont essayé de les intégrer à l'enseignement scolaire des langues étrangères. Pour cette raison, le noyau dur de cette méthodologie se compose de la méthode directe, la méthode active et la méthode orale ainsi que d'autres éléments qui la complètent. La figure 6 résume l'organisation interne de la méthodologie directe :

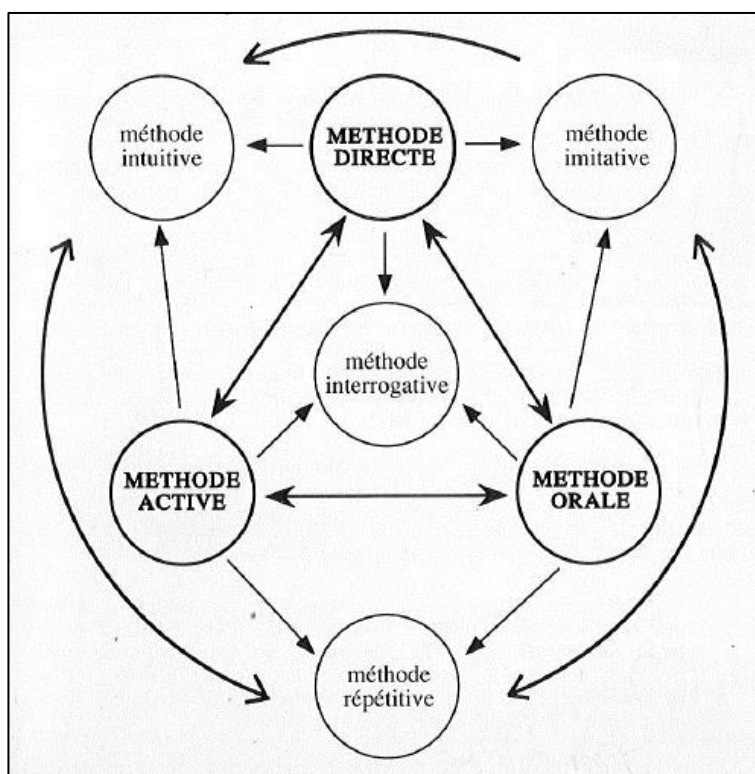


Figure 8 : Organisation interne de la Méthodologie directe. (Puren, 1991 : 121)

La méthode directe

Selon Puren, « l'expression de « *méthode directe* » désigne l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue de départ dans le processus d'enseignement/apprentissage » (1991 : 122). Ainsi cette méthode préconise l'emploi des images pour présenter le nouveau vocabulaire (la « leçon des choses ») et interdit l'emploi de la langue maternelle en cours de langue. De même, les exercices grammaticaux et lexicaux permettent aux élèves l'assimilation des formes linguistiques de la langue étudiée à travers des activités de substitution du nombre, du genre, de sujet, de temps, de mode, de voix, entre autres, exercices qui sont encore utilisés à nos jours.

La méthode orale

C'est « l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe » (Puren, 1991 : 128). Cette méthode permet à la méthodologie directe d'atteindre son objectif : la pratique orale de la langue, car c'est seulement dans l'espace de la classe que les professeurs peuvent préparer les élèves à utiliser la langue ailleurs. Néanmoins, cette méthode pose le problème du « passage à l'écrit » car elle s'attaque à la maîtrise correcte de la prononciation considérant l'orthographe, voire l'écriture, comme une source d'interférences qui rend difficile l'oralité.

La méthode active

Cette méthode est celle qui marque un changement de point de vue quant à la conception de la langue. Si dans la méthodologie traditionnelle la langue étrangère était perçue comme un objet de connaissance, dans la méthodologie directe, grâce à la méthode active, la langue devient un moyen d'action. Puren (1991 : 132) affirme que cette méthode assure la cohérence de la méthodologie directe et justifie l'intégration de :

- La méthode interrogative : qui permet de solliciter de manière constante l'attention et les réponses des élèves en langue étrangère.
- La méthode intuitive : par laquelle le professeur fait appel à la capacité des élèves d'associer la langue étrangère et la réalité immédiate. Ceci demande un effort personnel aux élèves pour comprendre le nouveau lexique, la grammaire, ou le sens d'un texte. Cette méthode c'est celle qui va mettre en évidence l'incapacité des professeurs de contrôler l'intuition des élèves et par là, de faire la distinction entre les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage.
- L'appel à l'activité physique de l'élève : en classe il faut dramatiser, faire des lectures expressives où les gestes, les mouvements et toutes les expressions corporelles trouvent leur place.
- La méthode imitative : qui reprend l'idée de la psychologie selon laquelle l'enfant apprend à parler en imitant les sons produits par son entourage.
- La méthode répétitive : pour retenir, les élèves doivent être exposés aux mêmes mots et aux mêmes structures grammaticales, d'où l'idée du texte comme base de l'enseignement autour duquel s'organisent toutes les activités de la classe.

Pour résumer, si on parle d'une méthode active dans la méthodologie directe c'est parce que les psychologues ne considèrent plus les individus comme des sujets passifs qui reçoivent des informations, mais comme des sujets actifs qui réagissent et assimilent ces informations ; ceci met en évidence « la nature réelle de l'apprentissage chez l'enfant, qui est activité de découverte et de construction personnelles » (Puren, 1991 : 134). En pédagogie on prend alors en compte : 1. les capacités et les besoins des enfants faisant appel, par la première fois, à l'adaptation pédagogique, 2. leurs intérêts, pour donner une place importante à la motivation, et enfin, 3. la progression pédagogique, dans le cas particulier des langues étrangères remarque la nécessité de créer une succession cohérente des contenus lexicaux et grammaticaux.

Pour finir, nous voulons parler de la place qui a eu la civilisation dans la méthodologie directe, car c'est justement celle-ci l'un des éléments qui va se révéler problématique au moment de suivre strictement ses procédés et ses techniques. Nous avons dit plus haut que le texte était considéré la base de l'enseignement des langues étrangères, en effet son rôle comme articulateur didactique permettait à la fois le travail sur la phonétique, sur le lexique, sur la compréhension et l'expression orale et écrite et surtout sur la littérature et la civilisation étrangères. Néanmoins si en début d'apprentissage la « leçon des choses » permet de travailler des contenus familiers à la vie quotidienne des élèves, la « leçon des choses » sur la réalité étrangère qui est née ensuite, est perçue comme une approche « matérialiste » de la civilisation : peintures, paysages, extraits historiques et géographiques ainsi que littéraires, son utilisées en classe pour répondre aux exigences de l'instruction de 1902, qui cherchait que l'élève acquiert « *une idée générale des différentes manifestations de la vie nationale contemporaine à l'étranger* » (Cité par Puren, 1991 : 184).

Ces « leçons des choses » ne sont plus en accord avec l'approche humaniste de l'école où l'esthétisme et le moral sont le centre de la formation. D'après Puren (1991 : 180) c'est le moment où par la première fois dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères se pose le problème d'articulation entre enseignement de la langue et de la civilisation étrangères. En 1908 l'instruction oblige les professeurs des langues étrangères à revenir à l'enseignement de l'histoire littéraire, action qui va mettre en évidence la faible maîtrise linguistique acquise par les élèves et va faire basculer la méthodologie directe vers un éclectisme méthodologique traditionnel-direct qui donne naissance à la méthodologie active, aussi appelée éclectique ou mixte. Dans la littérature de la didactique des langues étrangères cette méthodologie est souvent négligée car elle est considérée comme un prolongement dans le temps de la méthodologie directe. Pourtant, même s'il n'y a pas beaucoup d'information sur elle, nous avons décidé de la prendre en compte séparément car elle correspond chronologiquement, au moment clé du passage de l'intérêt pour enseigner la civilisation, à enseigner la culture en cours des langues étrangères, un glissement sémantique qui semble peu important mais que pour notre étude est capital.

2.6.2.3.Méthodologie active

La période de mise en place de la méthodologie active dans l'enseignement scolaire en France se situe entre 1920 et 1960 dans un contexte social et politique qui redéfinit les objectifs pédagogiques : l'après-guerre. En fait, l'éducation française ne cherche plus cet objectif pragmatique avec lequel les enfants se préparaient à l'action mais « on assiste au contraire après 1918 dans toute la pédagogie scolaire officielle à un net repli sur les valeurs « traditionnelles » de formation intellectuelle et culturelle ». (Puren, 1991 : 218) La méthodologie active cherche alors à réconcilier certains éléments de la méthodologie directe et certains éléments de la méthodologie traditionnelle pour rétablir un équilibre entre l'objectif formatif, l'objectif culturel et l'objectif linguistique de l'enseignement des langues étrangères, comme le résume la figure 7 ci-dessous :

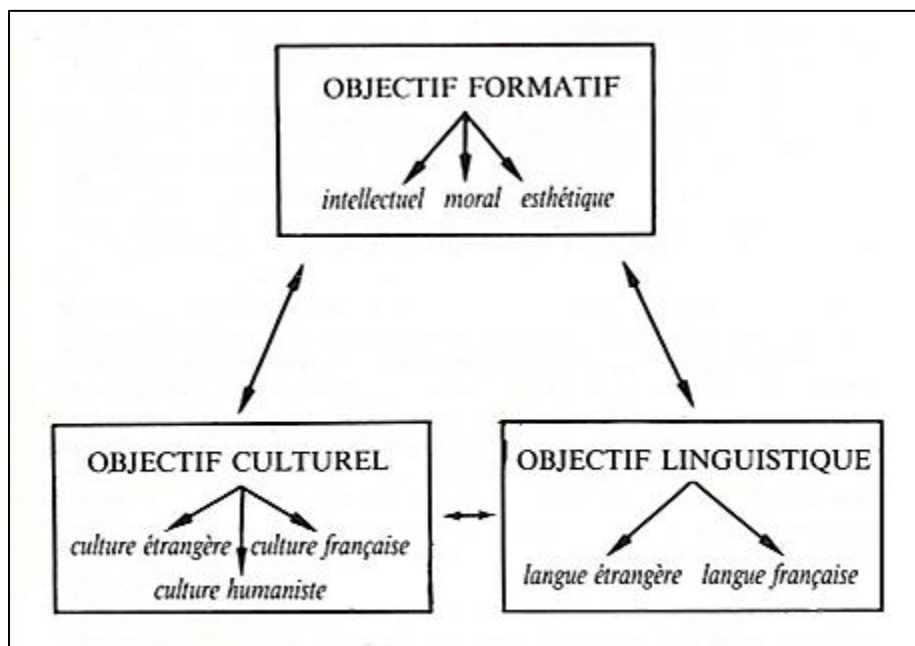


Figure 9 : Objectifs de la méthodologie active. (Puren, 1991 : 190)

Cette méthodologie se caractérise entre autres pour la diversité des pratiques de classe que se sont développées dû au manque de consensus entre les enseignants en ce qui concerne les contenus et la progression scolaires, ainsi que les méthodes à reprendre de la méthodologie traditionnelle et de la méthodologie directe, c'est-à-dire la place à donner à la littérature et à la grammaire dans l'enseignement des langues tout en donnant de l'importance à la langue maternelle et au développement de l'expression orale en langue étrangère.

L'une des caractéristiques les plus remarquables de la méthodologie active, est qu'elle considère que le travail réfléchi des élèves vaut plus que l'imitation et la répétition, c'est pourquoi tous les procédés et les techniques que se créent autour d'elle visent à établir un équilibre entre la motivation et l'effort des élèves. De ce fait dans la méthodologie active, la méthode directe se voit assouplie, non seulement parce que la langue maternelle n'est plus interdite comme procédé d'explication et de contrôle de la compréhension, mais aussi parce que les exercices d'écriture et de grammaire réfléchis reprennent une place importante. Il faut aussi remarquer que pour la méthodologie active l'objectif culturel devient capital dans les dernières années d'apprentissage, raison pour laquelle le texte littéraire récupère sa place au centre du dispositif didactique.

Ce donc cet objectif culturel du second cycle d'apprentissage qui provoque un changement dans la manière dont les manuels scolaires vont présenter les contenus de l'enseignement culturel, c'est en effet la conception de l'objet « culture » qui cause ce changement :

« la croyance antérieure en une identité profonde d'un peuple (son « *génie* », son « *âme* ») légitimait une approche directive qui articulait – au plutôt essayait d'articuler- les trois voies d'accès privilégiées à ce fonds commun collectifs : **la géographie** (la nature et les conditions de vie en formant comme le soubassement permanent), **l'histoire** (qu'il a forgé à travers les siècles) et **l'art** (qui en fournit l'analyse la plus profonde et l'interprétation la plus expressive et la plus accessible aux élèves) » (Puren, 1991 : 264)

Dans la méthodologie active on assiste alors au passage à une conception anthropologique de la culture « comme ensemble des manières de vivre, de penser et de sentir d'un peuple , et ses manifestations de toutes sortes » Puren (1991 : 264) ce qui met plus en évidence le manque de consensus entre professeurs et entre concepteurs des manuels qui trouvent dans la diversification des supports pédagogiques une manière efficace d'intégrer à la méthodologie active cette nouvelle conception de la culture : introduction des documents littéraires et non littéraires, l'approche à la géographie, à l'histoire et à l'art se complète avec l'approche philosophique et sociologique et les thèmes abordés se diversifient pour donner aux élèves une représentation plus complète de la culture étrangère.

2.6.3. Deuxième niveau : approche contrastive (ou comparative) et DLE

Rivenc propose ce deuxième niveau de la culture dans l'évolution des méthodologies affirmant que dès les débuts des années 1970 il y a eu une conscience sur les limites du structuralisme dans la didactique des langues. Sous l'influence de l'ethnographie de la communication et d'une vision plus anthropologique de la culture, comme nous venons de voir, les professeurs cherchent maintenant dans les cours de langues à faire « découvrir les mécanismes de sa propre culture par le jeu des différences et des contrastes avec celle d'autrui » (2003 : 45). C'est la méthodologie audiovisuelle qui est au cœur de ce changement et pour pouvoir mieux la comprendre nous allons revenir au contexte de la Seconde Guerre mondiale où elle trouve ses racines avec la méthodologie audio-orale. Ces méthodologies se caractérisent pour avoir une

conception de la langue alliée à une conception particulière de l'apprentissage, ce qui les place dans le courant des méthodologies dites « intégrées ».

2.6.3.1.Méthodologie audio-orale

Est aussi appelée « méthodologie de l'armée ». Elle a été créée aux États-Unis au cours de la deuxième guerre mondiale parce que l'armée américaine devait former rapidement un grand nombre de militaires à parler les langues qu'il y avait dans les différents champs de bataille. Pour ce faire, l'armée a décidé de faire appel à des linguistes américains qui étaient chargés non seulement de créer les manuels d'enseignement mais aussi de donner les cours à l'aide d'un assistant. L'objectif de ce programme étant uniquement pratique, les linguistes ont eu recours aux supports audiovisuels très variés : radio, cinéma, magnétophone, entre autres, ainsi les activités d'écoute et d'expression orale étaient au centre de l'enseignement.

Cette méthode de l'armée n'a duré, selon Germain, que deux ans mais elle a attiré l'attention des milieux scolaires ; c'est donc au milieu des années 1950 que la méthodologie audio-orale a vu le jour (1993 : 141). Pour la création de cette méthodologie les linguistes américains lui ont attribuée une théorie du langage, le structuralisme distributionnel, et une théorie psychologique de l'apprentissage, le behaviorisme, ceci leur a permis, entre autres, de donner à la méthodologie audio-orale une garantie scientifique. Puren affirme que c'est à cette époque que la *Linguistique appliquée* fait son apparition dans la didactique des langues étrangères. (1991 : 294)

L'influence de la linguistique structurale américaine accorde dans cette méthodologie une vision de la langue comme un système doté d'une structure décomposable en éléments phonologiques, lexiques, morphologiques et syntaxiques ; de plus, l'analyse distributionnelle proposée par Bloomfield considère la langue dans deux axes : l'un paradigmatique où dans la chaîne parlée, la position d'un syntagme donné de la même classe est admissible par un mécanisme de substitution, et l'autre syntagmatique sur lequel se suivent les unités constitutives de la phrase qu'il est possible de transformer. C'est sur la base de cet axe syntagmatique que les linguistes vont établir les modèles des phrases qui permettront aux élèves d'apprendre la grammaire des langues étudiées.

Concrètement, cette influence de la linguistique distributionnelle sera mise en évidence dans les manuels car la priorité se donne aux structures grammaticales, de ce fait, l'emploi des « tables de substitution » permet d'illustrer le fonctionnement de ces structures et les exercices à trous facilitent leur réemploi, on demande aussi aux élèves de « mettre des phrases énonciatives à la forme exclamative, interrogative ou négative (ou vice versa), de remplacer un substantif par le pronom correspondant, de faire une seule phrase avec deux » (Puren, 1991 : 300) il y a donc manipulation des deux axes de la langue, par substitution et par transformation.

Du côté de la théorie béhavioriste proposé par Skinner et reprise par Bloomfield, le comportement langagier est défini en termes de stimulus/réponse ou réflexe conditionné ; en conséquence, l'apprentissage d'une langue étrangère se fait par la création d'automatismes linguistiques. Il consiste alors à acquérir un nouveau conditionnement où les situations de communications (présentées sous forme de listes de phrases modèles ou de dialogues de base dans chaque leçon) deviendront des stimuli qui permettront l'acquisition de tels automatismes. Dans les cours de langue il s'agit alors : de répéter de manière orale et intensive des phrases modèles pour

mémoriser les formes linguistiques, et de se servir des exercices structuraux pour réaliser des manipulations, toujours à l'oral, qui vont créer les automatismes linguistiques. Ces procédés laissent peu de place à l'intégration de la culture dans les cours, car l'objectif est la manipulation formelle des structures de la langue et leur réemploi dirigé dans les exercices structuraux, oraux ou écrits.

Un apport très important qui a fait cette méthodologie à la didactique des langues étrangères est selon Cuq le recours non seulement aux exercices structuraux mais surtout au magnétophone et ensuite au laboratoire des langues (2005 : 259) pour que les élèves acquièrent et fixent les automatismes linguistiques. La salle de classe n'étant plus le contexte adéquat pour mettre en place ces méthodes d'enseignement et d'apprentissage des langues, le laboratoire de langues devient un outil de reproduction sonore, et par là un l'auxiliaire de la répétition : « l'enregistrement magnétique bi-piste va même permettre de reproduire exactement le schéma béhavioriste *stimulus-réponse-renforcement*. Il donne l'amorce (c'est-à-dire le stimulus [...]); l'élève applique immédiatement le modèle qui lui a été donné au début de l'exercice et transforme (...) : l'enregistrement lui donne aussitôt la réponse correcte (qu'il répète), ce qui est supposé constituer le renforcement. » (Puren, 1991 : 303).

Même si la méthodologie audio-orale a fait ses preuves en début de l'apprentissage, elle reste limitée car la seule manipulation des structures de la langue ne permet pas chez les élèves de développer la compréhension ni la production orale et écrite, ni d'enrichir le lexique pour continuer le processus d'apprentissage. En effet considérant la langue comme un système décomposable les formes linguistiques se placent au centre de l'enseignement au détriment de la signification. De plus le distributionnalisme et le behaviorisme seront remis en question par les linguistes comme Chomsky, pour qui « l'acquisition d'une langue, tant maternelle que seconde ou étrangère, relève de processus innés et universels et non pas, comme le prétend Skinner, d'un conditionnement au moyen de stimuli externes » (Germain, 1993 : 147), ce modèle ne permet donc pas de rendre compte de la compétence linguistique d'un locuteur natif. Des psychologues comme Piaget proposent de ne pas séparer l'acquisition de la langue et le développement cognitif des enfants. Pour finir nous dirons que cette méthodologie n'a pas été utilisée de manière officielle en France mais elle a donné les bases qui donneront forme à la méthodologie audiovisuelle française.

2.6.3.2.Méthodologie Audiovisuelle

C'est une méthodologie qui a été créée en France par une volonté politique dans un contexte bien défini : la fin de la seconde guerre mondiale et la décolonisation. Il était donc nécessaire de restaurer le prestige de la France et de lutter contre l'expansion de l'anglais comme langue internationale de communication. Pour cela, l'enseignement du FLE devient prioritaire et les linguistes se lancent à la recherche des meilleurs moyens scientifiques pour y parvenir guidés par l'influence de la méthodologie audio-orale américaine.

La méthodologie audiovisuelle se construit alors, au début, pour répondre aux objectifs et aux situations d'enseignement non scolaires, elle cherche l'apprentissage de la communication dans la langue utilisée dans la vie quotidienne, à travers l'intégration didactique cohérente autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son, c'est-à-dire, du support audiovisuel qui a dominé l'enseignement des langues étrangères en France entre 1960 et la fin des années 1970. Elle se caractérise, selon Puren (1991 : 325-326), principalement par :

- Concevoir la langue comme un moyen d'action et d'expression
- Utiliser de manière systématique des auxiliaires oraux et visuels comme des outils qui permettent de motiver les élèves
- Présenter les structures de la langue sous forme de dialogues où interviennent de personnages avec lesquels les élèves sont censés s'identifier
- Employer une méthode intuitive pour enseigner de manière graduelle le lexique et la grammaire
- Présenter le vocabulaire de base à partir des centres d'intérêt : la famille, la maison, l'école, entre autres.
- Utiliser des exercices structuraux pour que les connaissances grammaticales deviennent des « automatismes »
- Prévoir une phase de « transposition » des connaissances à la fin de chaque leçon.

Cette méthodologie a connu deux grands mouvements selon la théorie psychologique et linguistique de référence. Le premier suit, comme dans la méthodologie audio-orale, les postulats skinneriens et le structuralisme de Bloomfield et s'intéresse donc aux structures morphosyntaxiques laissant de côté la signification. Le deuxième, se situe dans les théories de la linguistique de l'énonciation où la signification prend en compte la situation de communication. Ce « structuralisme global » prend en compte l'ensemble des facteurs verbaux et non verbaux qui interviennent dans la communication orale tant dans la production que dans la réception car la structuration de la langue a lieu dans le cerveau de chaque individu. Elle donne naissance à la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (désormais SGAV) qui s'intéresse avant tout à la parole, c'est-à-dire elle s'intéresse plus aux structures sémantico-pragmatiques, et prend en compte la théorie psychologique du constructivisme de Piaget, bref « elle propose une théorie de la signification (et donc de la compréhension) en situation de communication orale » (Puren, 1991 : 346).

Dans la pratique, ces deux mouvements de la méthodologie audiovisuelle n'ont pas eu beaucoup de différences car même si la SGAV s'intéressant plus à la parole qu'à la langue refuse les exercices structuraux issus de la théorie béhavioriste, ils continuent à apparaître dans les manuels. De même, les leçons audiovisuelles demandent une « centration sur la méthode » c'est-à-dire, exigent aux professeurs de respecter strictement la démarche proposée par les concepteurs des manuels qui se développe en cinq étapes (Cuq, 2005 :262-263) :

1. Présentation : du dialogue enregistré accompagné des film fixes.
2. Explication : des nouveaux éléments phonétiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques.
3. Répétition et mémorisation : des énoncés du dialogue.
4. Exploitation : réemploi des nouveaux apprentissages dans des contextes différents.
5. Transposition : ou fixation des structures grammaticales sous forme d'exercices structuraux à réaliser dans le laboratoire de langue.

La démarche pédagogique proposée par les concepteurs de ces manuels donne une place importante à la culture car elle est considérée comme faisant partie intégrante de la langue, en effet les dialogues proposés au début de chaque cours tiennent compte du contexte social et présentent plusieurs éléments culturels de manière implicite et explicite, faisant référence principalement aux

modes de vie des locuteurs natifs de la langue étudiée dans une optique « d'ethnographie comparée des cultures en présence » (Rivenc, 2003 : 45)

Enfin, cette méthodologie a été remise en question car elle n'est pas adaptée qu'aux débuts de l'apprentissage des langues, en effet pour les niveaux plus avancés où la richesse thématique est plus importante et plus variée, le recours aux images ne permet plus de simuler les situations de communication ni de mettre en scène les différents référents sociaux et culturels du discours. De la même manière il devient plus difficile de « programmer » les contenus lexicaux et la complexité de certaines structures grammaticales demande un enseignement plus explicite. Au fur et à mesure que les élèves avancent dans l'apprentissage de la langue il devient évident le besoin de connaître certaines connotations culturelles, ceci a obligé les concepteurs des manuels à chercher « d'unir étroitement l'enseignement de la langue à celui de la civilisation » (Cuq, 2005 : 264). Ils ont donc décidé d'utiliser des documents authentiques de plus en plus variés, qui permettent le contact direct avec la langue dans son contexte d'utilisation réelle, et ainsi d'abandonner l'intégration didactique maximale autour d'un seul support audiovisuel.

2.6.4. Troisième niveau : Interculturalisme et déontologie

L'idée d'interculturalisme domine la didactique des langues étrangères depuis les années 1980. Rivenc propose que ce niveau se développe dans une évolution de nature déontologique où l'Autre existe et le fait qu'il soit différent du Moi ne représente pas un danger ni une menace : « il ne s'agit donc pas d'enseigner simplement la culture française mais une culture étrangère qui se trouve être la culture française et qui va se trouver confrontée à une autre ou à d'autres cultures dans l'espace confrontatif très symbolique qu'est une classe de langue » (2003 : 46). Pourtant nous avons établi, grâce à une recherche antérieure⁹, que cette évolution déontologique est le résultat d'un problème social qui a eu lieu en France, dans une pédagogie de compensation destinée aux enfants des migrants ; en Grande-Bretagne pour intégrer les populations indiennes respectant leurs cultures et leurs langues d'origine, et aux Etats-Unis pour faire face aux flux migratoires qui y ont eu lieu à partir de la deuxième Guerre Mondiale (Delgadillo, 2013 ; 2015). Nous avons ainsi constaté que ce qui a réveillé l'intérêt pour l'interculturel en classe de langue est le contact entre des personnes appartenant à des cultures différentes puisque dans des contextes migratoires l'apprentissage de la langue fait partie indispensable de l'intégration dans le système social et éducatif du pays d'accueil. En effet, ce qui compte alors dans l'interculturel « ce sont moins les connaissances que l'expérience de l'altérité » (Pretceille, 2004 : 199) pour diminuer l'impact que la rencontre avec l'autre peut produire sur l'identité et ses effets négatifs comme les stéréotypes, la discrimination, le racisme, et la violence.

⁹Notre recherche a été faite dans le cadre du Master 2 (R), à l'Université de Nantes. Nous tiendrons compte des analyses qu'y ont été faites car elles constituent la base de notre recherche actuelle. Ses résultats ont également donné lieu à deux publications, la première en 2015 dans la revue en ligne *Signes, discours et sociétés*, et la deuxième, dans un ouvrage collectif suite à notre participation au colloque : *"Recherche-transmission des cultures étrangères : quelle utilité à l'université ?"* qui a eu lieu en juin 2015 à l'Université d'Orléans. Cet ouvrage est à paraître aux Presses Universitaires de Rennes

2.6.4.1.L'approche communicative

L'émergence du mouvement communicatif dans l'enseignement des langues étrangères résulte d'un intérêt politique européen au début des années 1970 où la Communauté européenne voyait une forte augmentation du marché commun et de l'immigration, ce qui rend nécessaire de repenser l'enseignement des langues en fonction des nouveaux besoins de la société. L'analyse de ces besoins répond alors à l'hétérogénéité des publics visés : enfants ou adultes, et cherche à proposer des méthodologies plus souples capables de s'adapter non seulement au groupe linguistique d'origine mais aussi à deux contextes d'apprentissage : scolaire et non scolaire.

Cette approche s'est développée entre les années 1970 et 1980 et a reçu plusieurs noms selon les théories de référence qui lui ont été attribuées. Ainsi, elle est connue comme la méthode cognitive, comme la méthode fonctionnelle ou notionnelle-fonctionnelle, comme méthode communicative et même comme méthode interactionnelle.

La naissance de l'approche communicative a donc lieu dans un contexte méthodologique instable où les enseignants et les concepteurs des manuels d'enseignement du FLE remettent en cause plusieurs éléments de la didactique des langues étrangères. Puren (1994 : 26-32) affirme que les résultats obtenus avec la méthodologie audiovisuelle n'étaient pas ceux attendus car se révélant très universaliste, cette méthodologie laisse de côté les particularités de la salle de classe où les situations d'enseignement et les objectifs d'apprentissage très variés, ont obligé les enseignants à utiliser de manière de moins en moins conjointe l'image et le son pendant les cours, situation qui a conduit à un affaiblissement de l'intégration didactique proposée par la méthodologie audiovisuelle.

Cet affaiblissement se traduit également, dès le début des années 1970, dans un refus de la linguistique appliquée dans l'enseignement des langues étrangères ; en fait l'échec des méthodologies utilisées s'explique « dans la complexité de la problématique didactique, qui ne peut être gérée par une méthodologie universelle et relever d'une seule discipline de référence » (Puren, 1994 : 31) ; l'approche communicative se caractérise pour tenir compte d'un nombre plus vaste de théories de référence : la sociolinguistique, la psycholinguistique, l'ethnographie de la communication, l'analyse de discours (au niveau de l'organisation, de la cohérence et de la cohésion des discours oraux ou écrits), la pragmatique (importance donnée aux actes de parole, comme nous le montrerons plus loin), entre autres et c'est donc le besoin de prendre en compte plusieurs théories de référence, et non pas seulement la linguistique, qui justifie l'apparition de la didactique comme une discipline autonome. À ce moment-là apparaît aussi le glissement sémantique de « méthodologie » à « approche » dans la didactique des langues étrangères, car les didacticiens ont remarqué que les premières sont rigides et demandent une certaine exclusivité ; les « approches » sont par contre plus souples et constituent des méthodologies diversifiées qui s'adaptent en fonction du public et du contexte particulier de la classe.

De la même manière, les fondements linguistiques de la méthodologie audiovisuelle ont été remis en cause. Dès 1966 le linguiste américain Noam Chomsky marque un renouvellement dans la linguistique structurale : « le désir de n'examiner que ce qui est interne au langage et pourtant de trouver dans cette « internalité » ce qui est de l'importance humaine la plus haute. Aucune autre théorie linguistique n'a abordé de façon aussi pénétrante les questions de la structure interne du langage et de sa valeur intrinsèque pour l'homme » (Hymes, 1991 : 29). En effet Chomsky propose

dans sa Théorie Générative Transformationnelle l'opposition compétence/performance pour distinguer la capacité langagière de l'acte de parole. Postulant un locuteur idéal, il définit la compétence comme la capacité inconsciente de construire et de reconnaître l'ensemble des énoncés grammaticalement corrects, et la performance comme l'ensemble des énoncés produits. Ainsi la compétence linguistique constitue l'ensemble des connaissances intuitives des règles grammaticales qui permettent à un locuteur natif de produire et de comprendre les phrases correctes, elle est donc commune à tous les locuteurs d'une même langue, et permet d'interpréter et de produire des phrases d'une longueur infinie.

Or en 1972, le sociolinguiste américain Dell Hymes reproche à la théorie de Chomsky le fait de considérer la langue comme un moyen d'expression de la pensée et non pas comme un instrument de communication ; il affirme que connaître le système linguistique de la langue ne suffit pas pour communiquer car il faut aussi savoir s'en servir en fonction du contexte social. Ce sociolinguiste propose alors la notion de *compétence de communication* dont l'origine se trouve, selon lui, « dans la convergence de deux courants distincts : la grammaire générative transformationnelle et l'ethnographie de la communication ; le point commun étant une prise de considération des capacités des utilisateurs d'une langue » (Hymes, 1991 : 20).

Cette notion conçoit la langue comme une pratique sociale conditionnée tant par les règles grammaticales que par les règles d'emploi, en conséquence il faut prendre en compte tous les facteurs sociaux qui régulent la production et l'interprétation appropriés des énoncés selon la situation dans laquelle ils sont produits : le cadre spatiotemporel, l'adéquation aux normes sociales, et les facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels.

Suite aux travaux de Dell Hymes la notion de compétence de communication a été utilisée en didactique des langues étrangères et définit de manière plus détaillée, principalement par Canale et Swain et Sophie Moirand. Bernard propose la figure suivante pour résumer ces trois définitions :

COMPÉTENCE DE COMMUNICATION (CC)	
Pour Hymes	CC = règles linguistiques + règles d'usage
Pour Canale et Swain	CC = CL + CS + CST
Pour Sophie Moirand	CC = CL + CD + CR + CS + actualisation (phénomènes de compensation, stratégies individuelles de communication)

Figure 10 : Définitions de la compétence de communication. (Bernard, 1991 : 20)

Pour Canale et Swain la compétence de communication inclut donc trois compétences (Bernard, 1991 : 19) :

1. Une compétence linguistique (CL) : connaissance de la grammaire
2. Une compétence sociolinguistique (CS) : qui inclut à la fois une compétence socioculturelle et une compétence discursive. La première fait référence à la connaissance des règles socioculturelles d'utilisation de la langue et la deuxième à la maîtrise des différentes formes de discours.
3. Une compétence stratégique (CST) : ensemble de stratégies de communication verbale et non verbale qui permettent de compenser les ratés de la communication.

Pour Sophie Moirand la compétence de communication repose sur la combinaison de quatre composantes (1990 : 20) :

- Une composante linguistique (CL)
- Une composante discursive (CD) : qui fait référence non seulement à la connaissance et à l'appropriation des différents types de discours mais aussi à leur fonction selon la situation de communication.
- Une composante référentielle (CR) : ou connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation.
- Une composante socioculturelle (CS) : qui implique la connaissance et la capacité d'utiliser les règles sociales et les normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Pour elle, dans l'actualisation de la compétence de communication interviennent toutes ces composantes, lorsqu'une d'entre elles manque, les phénomènes de compensation se présentent, mais ceux-ci ne font pas partie d'une compétence stratégique comme le proposent Canale et Swain, mais il s'agit de stratégies discursives donc de stratégies individuelles de communication.

Avec cette prise en compte de la compétence de communication, l'approche communicative essaie d'intégrer la dimension sociale de la langue, en effet il est plus important le sens et l'effet qu'un énoncé produit chez l'interlocuteur que l'aspect formel de cet énoncé. Pour l'orientation de l'apprentissage des langues étrangères il ne s'agit donc pas simplement d'apprendre un ensemble de règles grammaticales, mais aussi, d'arriver à une adéquation des énoncés aux contextes situationnels et socioculturels, où les règles d'emploi régulent la production et l'interprétation de ces énoncés. Il est important de rappeler ici, que de la pragmatique la didactique du FLE a aussi repris une autre théorie de référence qui complète la notion de compétence de communication : la théorie des actes de parole d'Austin et Searle, dans laquelle « le dire et le faire sont intimement liées dans un même énoncé (...) Cette approche pragmatique considère la langue comme un moyen d'action sur l'autre et l'étudie dans sa contextualisation : en effet c'est le contexte qui permet de fournir une interprétation » (Bernard, 1991 : 23). Bref, partant de l'idée d'acte de parole, l'approche communicative considère le discours comme un moyen d'agir sur un ou (des) destinataire(s), selon certaines normes sociales et culturelles dans une situation concrète de communication.

Ainsi l'approche communicative fait en permanence référence à la pragmatique (Bernard, 1991 : 25) car elle prend en compte la dimension discursive du langage et l'intègre, notamment à travers l'organisation des leçons en actes de paroles, aux pratiques enseignantes. Les différentes composantes de la compétence de communication proposés par les auteurs cités, mettent en relief les conditions pragmatiques de l'usage de la langue et définissent les principes de cette approche méthodologique (Bernard, 1991 : 28-30) :

- Enseigner la compétence de communication
- Travailler les différentes composantes de la compétence de communication
- Travailler sur le discours
- Privilégier le sens
- Enseigner la langue dans sa dimension sociale

Les cours des langues ont été donc conçus donnant toute la priorité à deux notions : celle de compétence de communication et celle d'actes de parole. Pour cette raison, l'enseignement se voit fonctionnel et organise les leçons autour des fonctions de communication telles que saluer, remercier, demander des informations, donner un ordre, inviter, entre autres ; bref autour de tout ce qu'un locuteur cherche à faire quand il s'adresse à son interlocuteur. Cette approche suppose ainsi l'enseignement des énoncés qui permettent de réaliser des actes de parole, mais aussi la prise en compte du contexte communicatif et du rôle qu'y ont les interlocuteurs.

En ce qui concerne la psychologie de l'apprentissage, c'est encore Chomsky qui en a donné les bases dès 1959, car pour lui l'homme est un animal cognitif doté d'un dispositif d'acquisition des langues. En opposition à la théorie de Skinner, Chomsky propose que chaque personne « élabore de façon inconsciente sur la langue cible des hypothèses qu'il réajuste progressivement et que ses erreurs sont autant de traces du système linguistique intermédiaire (« l'interlangue ») construit à chaque étape de l'acquisition » (Flament-Boistrancourt, 1992 : 23).

Dans les années 1970 et 1980 la linguistique appliquée reprend cette théorie et développe des recherches sur « l'analyse des erreurs » des étudiants de langues ce qui dans la pratique enseignante se traduit dans une centration sur l'apprenant. En effet la vision cognitive de l'apprentissage que propose l'approche communicative part de cette idée que l'apprentissage d'une langue étrangère se fait par des réajustements successifs, dont les erreurs démontrent que l'apprenant crée et teste des hypothèses qu'il fait sur le fonctionnement de la langue cible, ils permettent à l'enseignant d'identifier le moment et la stratégie d'apprentissage employée par l'apprenant. L'apprentissage est ainsi un processus soumis à des mécanismes internes raison pour laquelle l'apprenant a un rôle très actif et c'est lui qui doit y participer. Or l'enseignant change aussi de rôle, il n'est plus le détenteur du savoir ni le modèle à imiter, mais c'est celui qui analyse les besoins et les intérêts des apprenants, organise les activités de classe, et facilite les apprentissages à travers les jeux, les jeux de rôle, les simulations et toute autre activité qui permette de donner un rôle plus actif à l'apprenant.

Germain affirme que la convergence de toutes ces recherches et la prise en compte des différents besoins linguistiques dans le cadre d'une Europe élargie c'est ce qui a en définitive donné naissance à l'approche communicative (1993 : 202). L'objectif de cette approche est donc d'apprendre à communiquer en langue étrangère et pour y arriver il faut développer la compétence de communication chez les apprenants. Si l'approche communicative propose l'utilisation des documents authentiques dans la salle de classe, c'est parce qu'ils contiennent les éléments linguistiques nécessaires pour l'apprentissage d'une langue étrangère mais aussi les éléments culturels inhérents au contexte où ils sont produits. L'ancrage culturel est donc mis en relief par l'approche communicative puisqu'elle a été conçue par une volonté politique qui cherchait à « faciliter la mobilité des hommes et leur intégration dans des sociétés dites d'« accueil ». » (Martinez, 2008 : 844)

2.6.4.2. Le Cadre Européen Commun de Référence et l'approche actionnelle

Depuis 1991, le Conseil de l'Europe se propose de créer un outil transparent et cohérent, qui mette au point les objectifs, l'évaluation, et la certification des langues en Europe dans un souci de faciliter la mobilité et les échanges entre des Européens. En 2001 est publié le Cadre Européen Commun de Référence (désormais CECR), document dans lequel le Conseil de l'Europe

« encourage toutes les personnes concernées par l'organisation de l'apprentissage des langues à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant. Ce qui suppose de répondre à des questions telles que :

- Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ?
- Qu'a-t-il besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ces fins ?
- Qu'est-ce qui le pousse à vouloir apprendre ?
- Qui est-il (âge, sexe, milieu social et niveau d'instruction) ?
- Quels sont le savoir, le savoir-faire et l'expérience de l'enseignant auquel il a affaire ?
- Dans quelle mesure a-t-il accès à des manuels, des ouvrages de référence (grammaires, dictionnaires, etc.), des moyens audiovisuels et informatiques (matériel et didacticiels) ?
- Combien de temps peut-il, désire-t-il ou est-il capable de consacrer à l'apprentissage d'une langue ? » (CECR, 2001 : 4)

L'analyse des situations d'enseignement et d'apprentissage qui propose ainsi le CECR renvoi aux principes de l'approche communicative, pourtant cette proposition se concrétise en cours de langues à travers une approche dite actionnelle, approche qui a provoqué un débat entre les enseignants et les didacticiens du FLE (il y a même ceux qui l'appellent communic' actionnelle) car les uns soutiennent qu'elle ne diffère pas de l'approche communicative vu, entre autres, qu'elle tient compte des actes de parole comme étant des activités langagières, et les autres marquent une différence notamment en proposant sa base théorique dans une linguistique actionnelle qui considère que l'action a tant une dimension langagière qu'une dimension non langagière, toutes les deux situées socialement.

A ce propos, Claire Bourguignon établit une différence très concrète dans les cours des langues : « l'action est imprévisible, il est impossible de répertorier une liste d'actions susceptibles de faire l'objet de simulation en classe, comme ce fut le cas avec les situations de communication. Il faudra préparer les apprenants à utiliser la langue dans des situations imprévues » (2006 : 64). Rosen affirme que l'approche communicative cherche à préparer les apprenants à communiquer en langue étrangère lors d'un court séjour, alors que l'approche actionnelle prépare les apprenants à « s'intégrer dans les pays d'Europe qu'ils seront amenés à fréquenter pour une durée assez longue (...) on souhaite aider un apprenant à devenir un utilisateur de la langue, un acteur social à même de s'intégrer efficacement dans un autre pays » (2007 : 23-24). Nous pensons qu'il s'agit, en gros, de deux approches qui visent des publics différents : l'approche actionnelle est pertinente dans des contextes endolingues d'apprentissage des langues alors que l'approche communicative convient aux contextes exolingues.

Notre position dans ce débat ne concerne pas l'objet de cette recherche. Si nous avons décidé de tenir compte du CECR dans notre révision théorique c'est parce qu'il va privilégier une perspective méthodologique actionnelle pour l'enseignement des langues où l'apprenant est perçu avant tout comme un acteur social qui doit accomplir des tâches dans la société. Dans cette perspective le CECR va mettre en relief de manière explicite la notion d'*interculturel*, qui, elle, est au centre de notre intérêt, et dont l'objectif dans l'enseignement des langues est d'après le CECR « de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (CECR, 2005 : 9). De plus, ce document devient très vite une référence importante en didactique du FLE qui facilite la mobilité éducative et professionnelle, en effet il offre à la fois une base pour la création

de programmes d'enseignement, ainsi que de diplômes ; c'est pourquoi en 2005 les diplômes élémentaire et approfondi de langue française (DELF/DALF) ont intégré ses propositions pour délivrer les certificats internationaux de langue.

L'apprentissage d'une langue étrangère dans la perspective actionnelle est alors considéré comme la préparation à l'utilisation active de la langue pour communiquer, s'intégrer dans une communauté différente et pour devenir un acteur social. La démarche pédagogique proposée par cette approche, est l'apprentissage par tâches, d'où, le niveau de compétence d'un apprenant dépend de la quantité de tâches qu'il est capable d'accomplir correctement selon le contexte et la situation de communication :

« Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social ». (CECR,2005 : 15)

Pour l'approche actionnelle la communication et l'apprentissage ont lieu à travers la réalisation des tâches qui sollicitent non seulement la compétence à communiquer, mais aussi le recours à des compétences générales individuelles. En 1996 Michael Byram et Geneviève Zarate proposent que ces compétences constituent l'ensemble des savoirs que possède un individu et qui ne sont pas propres à la langue, pourtant elles doivent être prises en compte dans l'apprentissage des langues étrangères : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre deviennent alors les objectifs de l'apprentissage des langues dans une orientation éducative.

Les savoirs ou connaissances déclaratives, résultent de l'expérience sociale ou de l'apprentissage formel qu'a eu un individu tout au long de sa vie. Dans les cours des langues il s'agit de mettre l'accent sur le savoir socioculturel des apprenants et notamment sur les caractéristiques distinctives des sociétés européennes comme les différents aspects de la vie quotidienne, les conditions de vie en générale, les relations interpersonnelles, les valeurs, les croyances et les comportements, le langage du corps, entre autres. C'est dans le travail sur les savoirs qu'a lieu la prise de conscience interculturelle, c'est-à-dire : « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible (...) Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux » (CECR, 2001 : 83).

Les savoir-faire constituent les habiletés et les aptitudes pratiques que développent les apprenants. Elles concernent les aptitudes sociales et interculturelles qui permettent à un individu par exemple, d'agir selon les normes sociales, de rentrer en contact avec des natifs de la langue étrangère, de surmonter les malentendus interculturels, d'aller au-delà de relations stéréotypées, entre autres. Les savoir-être concernent les traits de la personnalité qui ont à voir avec l'image que l'individu se fait de soi-même et des autres ; ils se manifestent dans l'interaction sociale et peuvent être source de malentendus car ils relèvent des attitudes, des motivations, des valeurs, des croyances, etc.

Enfin, les savoir-apprendre, mobilisent à différents degrés les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. « Il s'agit de la **capacité à observer** de nouvelles expériences, à y **participer** et à **intégrer** cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures » (CECR, 2001 : 85). Le savoir-apprendre concerne donc l'esprit d'ouverture à une autre langue, à une autre culture, à d'autres personnes et à d'autres connaissances. Rosen affirme que ces compétences générales « constituent la base et le ciment d'une réelle perspective interculturelle » (2007 : 26). En effet elles contribuent au développement des compétences communicatives dans la mesure où l'apprenant les mobilise dans l'apprentissage d'une langue étrangère et dans l'interaction sociale.

En ce qui concerne les compétences de communication le CECR les définit comme l'ensemble de compétences mises en œuvre dans la langue pour communiquer. Elles comprennent trois composantes :

- La compétence linguistique : « connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser » (CECR, 2005 : 87). Elle se décline en cinq composantes : lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, et orthographique.
- La compétence sociolinguistique : c'est la « connaissance et les habilités exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (CECR, 2005 : 93). Ici il est important de tenir compte des différences selon les cultures d'origine des utilisateurs de la langue, car elles peuvent affecter la communication, à savoir : les règles de politesse, les marqueurs des relations sociales, les expressions de sagesse populaire, les différences de registre, le dialecte et l'accent.
- La compétence pragmatique : désigne « la connaissance que l'utilisateur /apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :
 - a. Organisés, structurés et adaptés (**compétence discursive**)
 - b. Utilisés pour la réalisation des fonctions communicatives (**compétence fonctionnelle**)
 - c. Segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (**compétence de conception schématique**) » (CECR, 2005 : 96)

Pour résumer les composantes de la compétence à communiquer dans l'approche actionnelle, Rosen propose le schéma suivant où la composante sociolinguistique se trouve au cœur du développement des compétences communicatives langagières :

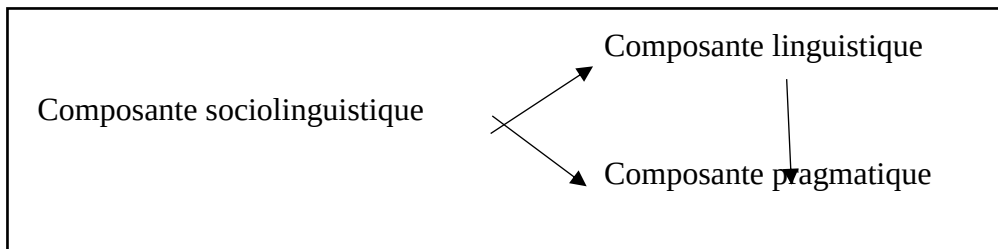


Figure 11: Compétence à communiquer langagièrment. (Rosen, 2010: 41)

Si le CECR propose de tenir compte tant des compétences générales que des compétences à communiquer langagièrment c'est parce que ses concepteurs considèrent que l'apprenant d'une langue étrangère est aussi l'apprenant d'une culture étrangère. En tant que telles les compétences communicative et culturelle que l'apprenant acquiert, ne sont pas indépendantes de ses compétences en langue et en culture maternelle. Toutes les deux se modifient de manière

réciroque contribuant ainsi « à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles » (CECR, 2001 : 40).

Cette compétence à communiquer langagièrement, se développe dans les cours de langue à travers la réalisation des différentes activités langagières orales et écrites divisées en quatre types :

- **Activités de réception orale, écrite et audiovisuelle** : écouter la radio, des enregistrements ou des messages, regarder la télévision, des films, lire des instructions, lire pour s'orienter, suivre des yeux un texte lu à haute voix, utiliser les nouvelles technologies, entre autres.
- **Activités de production orale et écrite** : parler spontanément, décrire ses expériences argumenter, chanter, faire un exposé, écrire des lettres personnelles, réaliser des affiches, entre autres, remplir des questionnaires et des formulaires, écrire des articles, rédiger des rapports, prendre des notes, écrire des lettres
- **Activités d'interaction orale et écrite** : participer à un échange oral ou écrit, que ce soit dans une conversation ou dans une discussion formelle ou informelle, participer à un débat, négocier, transmettre et échanger des notes, correspondre par lettres ou courrier électronique, participer à des forums, entre autres.
- **Activités de médiation orale et écrite** : il s'agit des activités d'interprétation oral ou écrite dans lesquelles l'individu n'exprime pas son point de vue, mais joue le rôle d'intermédiaire de la communication. Il est donc envisageable de proposer des activités telles que : résumer, traduire, interpréter de manière non formelle des publicités, des pancartes, des menus, reformulation, entre autres.

Nous venons d'exposer les grandes lignes de la perspective actionnelle, et avec elle nous clôturons ce chapitre consacré à la révision des différentes méthodologies et approches utilisées dans l'enseignement des langues étrangères. Pour nous il y apparaît une évolution didactique des concepts étudiées, à savoir : civilisation, culture et interculturel, qui s'accompagne d'un changement dans la conception éducative de l'homme et de la société. Pour mieux explorer ces évolutions, nous allons maintenant présenter les différents points de vue anthropologiques qui sont liés à l'enseignement des langues étrangères. Il ne s'agit pas d'y voir une relation chronologique avec les différentes méthodologies d'enseignement que nous venons d'exposer, mais les traces que cette évolution a pu laisser dans la didactique du FLE.

2.7. Évolution des concepts *civilisation, culture et interculturel* : construction sociale de « soi » et de l'« autre »

Dans ce chapitre nous cherchons à faire ressortir les liens qui se créent entre la didactique du FLE et l'anthropologie et qui se concrétisent dans l'utilisation des concepts « civilisation », « culture » et « interculturel ». En effet, l'élaboration des méthodologies et des approches pour l'enseignements du FLE répond à des choix, éducatifs et politiques, mais aussi idéologiques, comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, qui ont pour objectif de s'adapter aux

besoins et aux exigences de la société. L'anthropologie et ses différentes disciplines apportent à la didactique des langues l'étude de l'homme dans sa totalité, l'étude des aspects socioculturels qui font partie des groupes sociaux et par là, elle donne des pistes sur le choix des contenus et les différentes manières d'aborder les éléments culturels dans les cours de langue dont la didactique ne peut plus s'en passer.

Nous adhérons à l'affirmation de Claire Bourguignon selon laquelle « l'apparition de termes nouveaux n'est jamais neutre. Un nouveau réseau sémantique recouvre toujours une nouvelle réalité conceptuelle et donc doit amener une nouvelle représentation de la part des acteurs soumis à cette nouvelle réalité » (2006 : 61). De ce fait, nous sommes persuadée que l'emploi des mots « civilisation », « culture » et « interculturel » dans la didactique du FLE, renvoie non pas seulement à des manières de traiter la culture dans les cours de français, mais surtout à des constructions sociales de soi et de l'autre :

« La « question civilisation » (...) suppose que l'on se donne des critères pour justifier l'interprétation que l'on considère comme appropriée de « civilisation » et pour construire les démarches d'enseignement qui correspondent à ce choix premier. Ces dimensions culturelles des enseignements de langues ne sauraient être pourtant définies dans l'absolu, mais en relation avec les caractéristiques de la situation éducative » (Beacco, 2000 : 42)

Ces constructions sociales se font évidentes dans l'évolution des études anthropologiques, car inscrites dans l'idéologie dominante à un moment donné. À ce propos nous allons reprendre ici les apports de Robert Delière, Marc Augé et d'autres anthropologues, et nous allons nous appuyer principalement sur les recherches faites par Fred Dervin et par Vincent Louis pour essayer de retracer l'influence indirecte que l'anthropologie a toujours eu sur la didactique du FLE et plus particulièrement les rapports existants entre les concepts que nous étudions (*civilisation, culture, interculturel*) et l'évolution de l'anthropologie. D'autres auteurs que nous tiendrons en compte tout au long de notre argumentation sont : Luis Porcher, Daniel Coste, Geneviève Zarate, Martine Abdallah-Pretceille, et Jean-Claude Beacco, dont les réflexions pédagogiques et les apports théoriques nous ont permis de faire évident le fait que dans la didactique des langues :

« Le mouvement général de la réflexion théorique, que l'on croit pouvoir percevoir, est celui d'une prise en compte progressive de la réflexion anthropologique et sociologique. Cette implication croissante des sciences sociales concerne aussi bien les démarches de construction de la connaissance des sociétés et les concepts qui la rendent possible que les analyses menées dans ce cadre » (Beacco, 2000 : 32)

Nous proposons la figure suivante pour résumer les rapports que nous croyons existants entre l'anthropologie et la didactique du FLE :

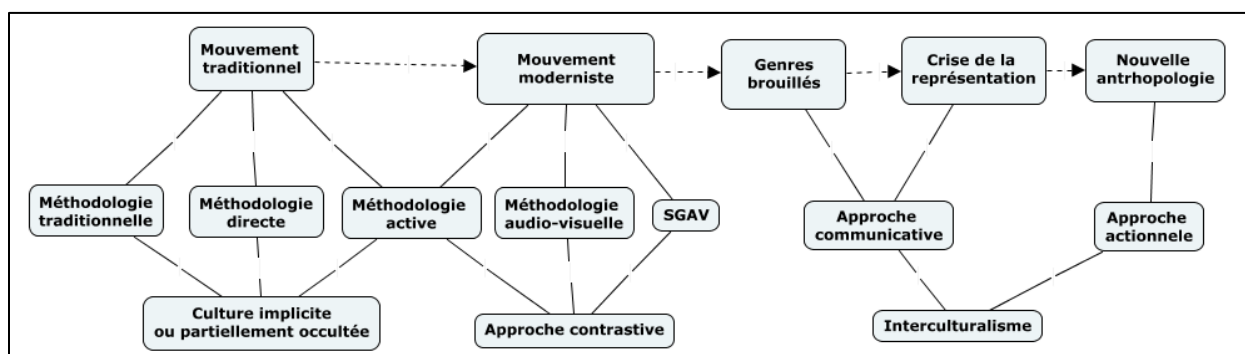


Figure 12 : Évolution de l'anthropologie et de la didactique du FLE.

Les étapes présentées pour exposer l'histoire de l'anthropologie, en haut de la figure, sont proposées par Fred Dervin (2012) qui les a repris des travaux faits par Denzin et Lincoln en 1994. Ces auteurs distinguent cinq mouvements dans l'histoire de l'anthropologie : la période traditionnelle, le mouvement moderniste, les « genres brouillés », la crise de la représentation et la « nouvelle anthropologie ». En bas, les trois niveaux d'une approche méthodologique centrée sur la culture, que propose Rivenc (2003 : 42) et que nous avons pris comme point de départ dans l'histoire que nous avons retracée des méthodologies de l'enseignement du FLE, ces dernières se trouvent au milieu de la figure.

Nous voulons insister sur le fait que les niveaux et les mouvements que nous allons évoquer ne suivent pas une chronologie stricte mais n'ont pour objectif que de retracer l'évolution de la didactique du FLE et les multiples influences qu'a sur elle l'anthropologie. De la même manière, au cours de cette présentation nous allons volontairement utiliser trois mots que nous considérons clés dans notre raisonnement : ethnologie, ethnographie et anthropologie. Si ce dernier a fini par supplanter le premier c'est parce que les études anthropologiques à l'heure actuelle s'interrogent sur l'homme dans sa dimension humaine, alors que les études ethnologiques, basées sur des procédés ethnographiques de description de l'organisation d'une société, sont associées à l'analyse des sociétés dites primitives, sans écriture ou non industrialisées. En didactique des langues étrangères :

« L'anthropologie nous sert beaucoup plus que l'ethnologie pour comprendre la pluralité de notre modernité. Le premier domaine se réfère davantage au principe de variation alors que l'ethnologie repère les différences. De même, l'altérité est le concept central pour l'anthropologue alors que c'est celui de culture qui est central pour l'ethnologue » (Pretceille, 2012 : 21)

Il y a bien là une évidence de changement de paradigme et d'évolution dans les études anthropologiques qui a aussi eu un impact, parfois anachronique, dans la manière de traiter les différentes dimensions culturelles dans les cours des langues comme nous allons voir par la suite.

2.7.1. Civilisation

Les deux premiers mouvements de l'anthropologie que nous avons décidé de retenir pour notre étude coïncident avec la manière de traiter la civilisation dans les cours des langues par les méthodologies traditionnelle, directe et active.

Le premier mouvement, l'anthropologie traditionnelle, est influencée par les principes évolutionnistes proposés par Darwin en 1859 qui mettent la notion de « société primitive » au cœur des études ethnologiques menées en Inde et en Amérique principalement. Ces études se basaient sur les récits des voyageurs et des missionnaires et mettaient l'accent surtout sur l'exotisme des coutumes des sociétés observées en proposant une gradation qui allait de la sauvagerie à la civilisation, exotisme qui, selon Augé (1994 : 25), procéda d'un sentiment d'étrangeté et d'éloignement de ces « autres » différents des occidentaux.

Pour Lévi-Strauss, l'interprétation évolutionniste fait apparaître la société occidentale « comme l'expression la plus avancée de l'évolution des sociétés humaines, et les groupes primitifs comme des « survivances » d'étapes antérieures » (1996 : 6). Ce principe évolutionniste est donc associé à l'idée de progrès, visible dans les institutions sociales :

« Ainsi, la famille nucléaire, le christianisme, la monogamie, la propriété privée et la démocratie parlementaire, mais aussi les critères moraux de l'époque, étaient considérés comme les formes les plus achevées de famille, de religion de mariage, de propriété, d'organisation politique et de valeurs morales » (Deliège, 1995 : 151)

raison pour laquelle les sociétés occidentales étaient considérées comme civilisées, et par là, plus évoluées et supérieures aux autres. C'est au XIX^{ème} siècle que les européens vont commencer à administrer et coloniser les terres avec lesquelles ils n'avaient jusque-là que des échanges commerciaux ; cet intérêt politique revendique le besoin de « civiliser » les sociétés inférieures ou « barbares » pour les mettre sur la voie du progrès : le colonialisme va leur permettre d'accéder rapidement à un stade supérieur de civilisation. À ce propos Deliège donne l'exemple qui suit :

« Dans les années 1850, le futur de l'Inde était au centre de tous les débats. L'Inde était considérée comme une portion arrière de la race humaine et le gouvernement britannique considérait donc qu'il était de son devoir d'introduire des changements fondamentaux dans la société indienne » (1992 : 140)

En ce qui concerne l'enseignement de la civilisation française nous pouvons entrevoir les enjeux idéologiques qui y étaient mobilisés avec la méthodologie traditionnelle, en effet cette notion de « société primitive » a une charge axiologique négative qui l'associe à « barbare » et à « sauvage » renvoyant ainsi à un rapport ethnocentrique à l'autre. Être « civilisé » ou « supérieur » selon Deliège (1992 : 151) impliquait alors avoir un raisonnement scientifique, une capacité technologique, une démocratie parlementaire, des propriétés privées, et enfin être monogame et monothéiste, éléments que les sociétés primitives observées n'avaient pas encore développés. De plus, il fallait avoir et connaître un système d'écriture car depuis le XVIII^{ème} siècle l'éducation lettrée était associée en France à l'idée de progrès et de civilisation.

Ces idées répandues en France, se concrétisent vers la fin du XIX^{ème} siècle dans l'éducation avec les réformes proposées par Jules Ferry qui visaient, entre autres, l'extension de l'Empire colonial français et soutenaient la mission civilisatrice de la France dans le monde. Zarate explique que tant les enseignants de français que les francophones et les francophiles qu'ils éduquaient étaient alors porteurs d'une mission civilisatrice, en effet ils :

« Partageaient et diffusaient cette vision indigène des valeurs françaises, une « universalité à la française », pièce maîtresse de l'influence intellectuelle française dans la formation des élites francophones hors de France. (...) Le modèle de l'universalité française répondait en tout point à la promesse de distinction sociale, fondatrice d'une aristocratie intellectuelle » (2005 : 12).

Il n'est pas rare alors, que la littérature occupe une place prépondérante dans l'enseignement des langues, non seulement avec la méthodologie traditionnelle mais aussi avec les méthodologies directe et active comme nous le verrons plus loin, car selon Porcher « Elle constituait à la fois la base (on apprenait à lire dans les grands textes) et l'horizon optimal (on apprenait le français pour savoir lire, en fin de compte, la littérature française) de l'enseignement. (...) Les grands écrivains constituaient un modèle pédagogique, un idéal à atteindre, une perfection à imiter » (1986 : 45). Ceci peut expliquer également le débat que l'imposition de la méthodologie directe a provoqué dans le milieu éducatif et le refus de certains professeurs à abandonner une éducation littéraire qui prônait ce que Puren appelle la « culture Humaniste » où « les études classiques sont considérées comme la meilleure école possible d'humanité » (1991 : 31).

Le premier mouvement de l'anthropologie, la période traditionnelle, (Dervin, 2012 : 4), se situe entre le début du XX^{ème} siècle et la fin de la Seconde Guerre mondiale, moment où il est

imposé en France de passer de la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe puis à la méthodologie active dans le système éducatif. Au début de cette période les ethnologues, situés dans un paradigme positiviste, continuent à objectiver des sociétés : ils voient les autres comme des « étrangers » et des « étranges » qu'il faut décrire de manière détaillée et précise assurant l'objectivité de l'observation et voient la culture comme l'ensemble de croyances et de productions intellectuelles et artistiques propres d'une société. Pourtant entre 1915 et 1942 Malinowski va bouleverser les études ethnologiques avec ses travaux de terrain qui ont établi, d'après Delière (1992 : 68) les bases du relativisme culturel.

En effet il ne s'agit plus d'isoler et de décrire les comportements et les habitudes des primitifs, mais d'étudier les institutions sociales et les comprendre comme faisant partie d'un tout qui contribue au fonctionnement de la vie en société ; pour ce faire les ethnologues refusent de prendre en compte l'histoire racontée par les autres, missionnaires, ethnologues ou voyageurs et l'objectiver, ils préfèrent avoir recours à l'observation participante comme procédé qui permet l'étude minutieuse des sociétés car ils pensent que la connaissance dérive directement de l'expérience obtenue grâce au contact avec le terrain. Ceci implique un point de vue où il n'y a pas de cultures supérieures ni inférieures, mais différentes et uniques qui peuvent être comprises seulement par rapport à leur contexte, Malinowski centre alors son intérêt sur l'étude des différences entre les cultures dans une approche fonctionnaliste: «D'un point de vue formel, le fonctionnalisme serait une doctrine conservatrice qui viserait à montrer que chaque institution, chaque rite, chaque coutume participe à l'équilibre de la société et renforce donc l'ordre social » (Delière, 1992 : 214). Les aspects principaux de la théorie de Malinowski sont résumés par Coste (1980 : 31) en cinq idées :

- a. Le *fonctionnalisme* est conçu comme un mode d'interprétation des cultures : chaque culture est un ensemble intégré et cohérent où chaque élément a une ou plusieurs fonctions par rapport au tout ou à des parties du tout ;
- b. La *fonction* est définie comme la satisfaction d'un *besoin*, et le fonctionnalisme comporte une théorie des besoins (physiologiques, économiques, techniques, sociaux ou culturels) ;
- c. Dans une culture, tout trait peut être rattaché à un ou plusieurs *systèmes d'activités organisées*, c'est-à-dire à un ou plusieurs *institutions* ;
- d. Chaque institution, en tant que système d'activités organisées, est notamment définie par des *normes* ;
- e. La culture apparaît comme un ensemble des *moyens* adaptés à des *fins*, c'est-à-dire sous un aspect instrumental.

Nous verrons plus loin que cette manière d'étudier les phénomènes culturels, et notamment la notion de *besoin* va influencer la didactique des langues pendant les années 1970 et 1980 à travers la méthodologie notionnelle-fonctionnelle, aussi appelée approche communicative. Revenons pour l'instant au premier mouvement de l'anthropologie, où un autre ethnologue, Radcliffe-Brown propose entre 1920 et 1954 que la vie sociale fonctionne comme une structure dont il faut comprendre les relations ; pour lui « une structure sociale, c'est un réseau complexe de relations sociales qui unissent les individus et peuvent être directement observés (...) un ensemble de relations entre éléments (et non pas un ensemble d'éléments) (...). C'est ce qui persiste, lorsque l'on change les éléments » (Delière, 1992 : 232).

Dans le cadre de la didactique des langues étrangères la méthodologie directe, en France, veut continuer à préparer le citoyen dont toute République Démocratique a besoin au début de XXème siècle, en effet les langues étrangères sont encore perçues comme une « discipline esthétique et morale dont l'expression la plus haute se trouve dans les chefs-d'œuvre des différentes

littératures » (Puren, 1991 : 184). En conséquence même si le recours à la grammaire-traduction est déconseillé, l'exercice de lecture expliquée prend une place importante dans les cours des langues, non seulement parce qu'il permettait d'harmoniser les pratiques enseignantes, mais parce que les textes littéraires choisis devenaient à la fois des documents linguistiques et culturels.

Pourtant, comme nous avons expliqué dans le chapitre consacré à l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues étrangères, dans la méthodologie directe se privilégie l'objectif pratique des langues et donc les contenus culturels sont souvent négligés. Ce n'est que vers les années 1930 avec la méthodologie active qu'il est préconisé de ne plus s'intéresser aux faits de civilisation représentés par le « génie » littéraire ou artistique censé représenter l'identité collective, mais de donner la priorité à une conception plus anthropologique de la culture qui prenne en compte l'ensemble de manières de vivre, de penser et de sentir ainsi que ses différentes manifestations. Puren affirme que c'est à ce moment que « culture » et « civilisation » deviennent des synonymes dans la didactique des langues étrangères, entre autres, car la diversité de sujets à aborder, d'approches différentes à la culture et la diversification des documents base de l'apprentissage « laisse auteurs de cours et professeurs démunis de critères assurés de sélection et de classement » (1991 : 264).

Les professeurs cherchent donc à répertorier la réalité étrangère à travers l'étude de la géographie, de l'histoire, de l'art et des mœurs qui permettront au voyageur, selon Puren, de devenir un « touriste à la fois observateur, moraliste et lettré » (1991 : 177). Cet intérêt pratique est très vite critiqué car il véhicule une approche matérialiste de la civilisation étrangère dont l'objectif était selon ce même auteur de « faire vivre » aux élèves la culture étrangère. À ce propos, Louis affirme que dans le cas du FLE « l'art de vivre à la française aussi bien que la langue elle-même font alors partie de ces ornements de l'esprit que tout honnête homme se devait de posséder » (2009 : 39) au sein d'une scolarité humaniste.

Ce bref parcours qui reprend l'histoire des trois premières méthodologies d'enseignement des langues, mis en relation avec les caractéristiques générales de l'anthropologie traditionnelle, laisse entrevoir que pendant la première moitié du XX^{ème} siècle, l'enseignement de la civilisation reflète un point de vue ethnocentrique et la vision d'une culture répertoire, qui dans le cas du FLE cherche à diffuser l'image d'une civilisation française « porteuse des Droits de l'homme, véhiculant en son sein une mission civilisatrice : le soi est idéalisé et l'autre est réceptacle et relais de cette culture cultivée universaliste » (Gohard-Radenkovic, 2005 : 23). Pourtant dès le début du XX^{ème} siècle les ethnologues commencent à s'intéresser de plus en plus aux relations existantes entre les faits sociaux et leur contexte social, le but est maintenant de comprendre le sens des pratiques, coutumes et croyances pour les membres de la société, pour expliquer le fonctionnement des sociétés et non pas leur histoire ni leur mode d'évolution, « La question que se posent alors les fonctionnalistes (...) c'est de savoir comment fonctionne une institution, quelle est sa place, son rôle dans l'ensemble social et quelles sont ses relations avec d'autres institutions » (Deliège, 1995 : 213).

Malgré cela, comme la méthodologie directe donne la place centrale à l'apprentissage de la langue orale, l'enseignement de la civilisation se voit négligé jusqu'aux années 1930 où la méthodologie active liée à l'idée d'une formation scolaire humaniste, replacent l'enseignement de la civilisation « répertoire » dans les cours de langues, c'est-à-dire « un ensemble disparate d'informations relevant aussi bien de la culture cultivée (littérature, arts et histoire) que d'une

culture quotidienne quelque peu folklorisante » (Louis, 2010 : 40) qui ne considère pas encore les rapports étroits qu'il y a entre la langue et la culture dans la communication.

Si, parallèlement, l'intérêt de l'anthropologie est alors centré sur les institutions sociales, c'est parce qu'elles remplissent un rôle qui permet le bon fonctionnement de la société et le maintien de l'ordre social. Malgré cela, les observations des ethnologues vont commencer à déplacer le centre d'intérêt : à la différence de Malinowski, Brown ne s'intéresse pas au « comment » propre de la pensée fonctionnaliste, mais au « pourquoi » structuro-fonctionnaliste qui cherche à trouver le sens des pratiques sociales. Peu à peu les conflits et même le changement social seront au cœur des analyses ethnologiques, comme nous les verrons par la suite dans le deuxième mouvement de l'anthropologie : le mouvement moderniste, dont les influences dans la didactique des langues étrangères ne seront pas évidentes que vers les années 1970.

2.7.2. Culture

Ce mouvement a lieu entre 1950 et 1970, période où la méthodologie active pour l'enseignement des langues étrangères est encore présente dans le système scolaire français, et la méthodologie audio-visuelle se développe et s'impose. Après la seconde guerre Mondiale et jusqu'à la fin des années 1960 le mouvement moderniste explore de nouvelles manières de formaliser la recherche qualitative à travers, notamment, l'utilisation de modèles statistiques.

Pendant les années 1960 le structuralisme prend une place très importante dans le cadre des sciences sociales ; dans l'anthropologie française Claude Lévi-Strauss est la figure dominante. Pour lui, la linguistique structurale est la seule science sociale « qui soit parvenue, à la fois, à formuler une méthode positiviste et à connaître la nature des faits soumis à son analyse (...) la linguistique moderne [est] la route qui mène à la connaissance positive des faits sociaux. » (1996 : 37). Le modèle de la linguistique structurale lui permet de concevoir le social comme un système de relations qui s'impose aux individus mais qui ne dépend pas d'eux. Basé sur la méthode phonologique, son structuralisme cherche à construire les modèles inconscients ou non explicites qui permettent de comprendre les faits sociaux, car « de même que le sujet parlant n'est pas capable d'expliquer les mécanismes du langage, l'acteur social est incapable de révéler la nature profonde des pratiques sociales » (Deliège, 1992 : 251).

Etant donné que ses études s'inspirent, comme nous l'avons déjà dit, des théories de la linguistique structurale, il traite la culture comme cette linguistique traite la langue : comme un système de signes inconscients qui peuvent être analysés en dehors de la pratique effective, en effet « comme les acteurs sociaux parlent sans connaître la structure du langage, ils vivent leurs institutions sans que les mécanismes de celles-ci leurs soient connus » (Deliège, 1992 : 252). Son objectif est alors d'établir des « universaux » ou des lois générales du comportement humain à travers la sélection et l'analyse des phénomènes sociaux, principalement, les rituels, l'organisation sociale, la mythologie et les systèmes de parenté, ainsi Lévi-Strauss voit dans la diversité culturelle des systèmes d'opposition, des principes généraux et classificatoires qui permettent de mieux connaître l'Homme et « l'origine symbolique de la société ; tout en en mettant en exergue la différence, il s'intéresse aux ressemblances » (Deliège, 2001 : 35). Grâce à sa méthodologie et à son intérêt pour comprendre la pensée humaine, on se situe désormais dans une anthropologie sociale qui cherche à faire des analyses basées sur l'histoire, la logique et la raison, censées donc

être plus scientifiques que celles faites grâce à l'observation participante, dû au haut degré d'abstraction auquel il parvenait à travers l'analyse d'un cas particulier.

Le travail conjoint qu'ont commencé à faire des anthropologues et des linguistes structuraux, selon Lévi-Strauss, les a menés à s'interroger sur les rapports entre langue et culture : « Pour étudier une culture, la connaissance de la langue est-elle nécessaire ? Dans quelle mesure et jusqu'à quel point ? Inversement, la connaissance de la langue implique-t-elle celle de la culture, ou tout au moins de certains de ces aspects ? » (1996 : 77) pourtant il affirme que ces problématiques n'ont pas reçu assez d'attention entre linguistes et anthropologues, mais il est persuadé qu'il s'agit en réalité de deux modalités parallèles de l'esprit humain.

Même si l'analyse structurale ne permet pas d'étudier les changements ni les conflits sociaux puisqu'étant stable un système ne tend pas à se transformer, l'anthropologie de Lévi-Strauss a renouvelé les sujets d'étude de l'ethnologie et l'intérêt s'est déplacé aux thématiques qui touchent la propre société dans un souci de répondre à ce que Wagener (20015 : 17) appelle le besoin descriptif des sociétés :

« Dans la vie quotidienne, les éléments dits culturels sont censés décrire l'organisation de la vie sociale, les rapports à autrui et les us et coutumes spécifiques que l'on attribue à certains types de populations ou communautés. Cette utilisation vernaculaire du concept répond à un besoin descriptif des différences entre sociétés, jusque dans les détails les plus triviaux des rapports interindividuels, que ceux-ci aient lieu au sein de la famille, dans les rapports amicaux ou les relations professionnelles »

Les idées du deuxième mouvement de l'anthropologie sont déjà présentes avec la méthodologie active et notamment dans le deuxième cycle d'enseignement, où il est possible de constater qu'une vision plus anthropologique de la culture voit le jour, et avec elle, deux orientations pédagogiques possibles, selon Beacco : « une fondée sur les valeurs universelles d'un ensemble culturel, l'autre sur les caractéristiques propres à un État-nation ou à un peuple » (2000 : 25) caractéristiques étroitement liées à l'appartenance à un territoire, à une communauté, à une religion, entre autres qui sont censées en rendre compte à travers l'homogénéisation, on parle alors dans les cours de FLE de « les Français » ou « en France » : « voie d'accès à une manière de vivre à la française prise un peu partout comme modèle, le français apparaît de plus en plus aussi comme la langue de la modernité, des découvertes scientifiques et des progrès techniques » (Louis, 2010 : 28). Quoi qu'il en soit, l'enseignement de la civilisation ou de la culture (mots utilisés comme des synonymes dans la didactique du FLE) n'a pour objectif que de faire acquérir et accumuler des savoirs déclaratifs concernant les différences culturelles : la méthodologie SGAV est au cœur de l'enseignement en France, et comme nous avons expliqué plus haut, c'est une méthodologie dominée par la linguistique structurale qui cherche l'apprentissage de la langue à travers des situations fictives d'échange. Dans les méthodes utilisées pour l'apprentissage de français :

« La civilisation constitue la toile de fond (...) mettant en scène des familles moyennes dans un cadre de vie typiquement français et intégrant les dialogues dans des situations de la vie quotidienne. La découverte de la civilisation se fait ici de manière implicite, par imprégnation inconsciente » (Louis, 2010 :31)

Il faut aussi tenir compte du fait que les années 1950 et 1960 sont marquées par des luttes politiques et indépendantistes qui ont mis en relief que la liberté individuelle doit être prise en compte pour comprendre le changement social, celui-ci n'est donc pas subi car imposé par la structure sociale, mais volontaire. Il ne s'agit plus de voir la société comme étant statique ni de décrire des sociétés primitives ou des populations éloignées mais d'analyser les phénomènes

sociaux présents dans la vie quotidienne, bref, de mettre en avant le changement social ; cette nouvelle anthropologie urbaine s'intéresse aux minorités et à des sujets tels que le racisme, la pauvreté, l'éducation, l'immigration, entre autres, raison pour laquelle les études anthropologiques, selon Dervin (2012 : 3) deviennent thématiques : enfance, ville, maladie, temps, guerre, entre autres :

« L'acculturation, le changement social, la situation coloniale, la domination politique et économique introduisent d'autres transformations dans la discipline. D'une approche qui relativise l'authenticité culturelle, qui déconstruit l'homogénéité des contraintes, qui élargi le champ du fonctionnement d'une société primitive (...), on passe à une analyse qui traite l'agent du contact comme un objet anthropologique à part entière » (Copans, 2005 :97-98)

C'est donc cette prise de conscience sur les contacts et les rapports sociaux, mais aussi sur les problématiques qu'ils entraînent au sein notamment des pays accueillant grand nombre de populations immigrées, qui va donner lieu au concept de « multiculturel » qui va être rapidement remplacé par celui d'« interculturel » par des raisons que nous allons expliquer par la suite.

2.7.3. Interculturel

Pendant les années 1970 et 1980 plusieurs évènements mondiaux, entre eux la guerre du Vietnam et le premier choc pétrolier, vont remettre en cause l'optimisme qui régnait pendant les années 1960, car ils installent le doute « sur la capacité des systèmes globaux d'interprétation à poser les bonnes questions et à maîtriser la variété des réponses » (Augé, 1994 : 56). Dans ce contexte, et en réponse aux changements qu'il a provoqué dans le monde, se développe le mouvement postmoderniste remettant en cause la rationalité et le progrès moderniste et par là, les fondements du savoir scientifique en générale. Les auteurs postmodernes comme Foucault, influencés entre autres par l'idée de Nietzsche de l'inexistence d'une vérité absolue, affirment que les savoirs scientifiques sont toujours biaisés par des éléments de pouvoir ou de domination car ils sont susceptibles d'être manipulés en faveur des intérêts politiques.

En ce qui concerne la critique de l'anthropologie, Deliége (2013 : 401) affirme que le savoir de cette science n'exprimerait, jusque-là, autre chose que la volonté de domination de l'Europe sur le reste du monde. Les idées postmodernistes amènent les chercheurs à s'interroger sur l'objectivité des études et des méthodologies mais surtout sur l'objectivité des discours qui permettent d'établir une telle domination : « En réalisant les limites des grands systèmes d'explications, nous vivons désormais dans une période d'incertitude épistémologique (...) La critique postmoderne (...) en vient à considérer que toute approche est biaisée et donc en quelque sorte subjective » (Deliège, 2013 : 409).

C'est donc dans cette perspective critique que se place le troisième mouvement de l'anthropologie : « les genres brouillés » entre 1973 et 1983 grâce, entre autres, aux contributions des recherches faites par Clifford Geertz, qui reprenant les idées de Foucault, questionne les discours ethnographiques ; jusque-là le seul procédé discursif ethnographique suffisait à légitimer leur autorité :

« Les singularités essentielles de la littérature ethnographique, notamment son incorrigible propension à l'affirmation, sont si évidentes qu'elles passent inaperçues. Le caractère extrêmement situé de la description ethnographique – un ethnographe donné, à un moment et dans un endroit donné, dans le cadre constitué par des informations, des engagements et des expériences données, en fonction de son

appartenance à une culture et une classe particulières- accentue l'impression que ce qui est exposé est à prendre ou à laisser » (Geertz, 1996 : 13)

Dans *The interpretation of cultures* (1973) et *Local knowledge* (1983) Geertz critique le caractère positiviste, béhavioriste et homogénéisant des recherches ethnologiques. Il propose alors une anthropologie interprétative où la culture est définie comme un système symbolique en acte dont les faits s'interprètent comme s'ils étaient des textes, par conséquent, selon la lecture que l'anthropologue en fasse, des significations cachées peuvent se révéler. Ce que Geertz reproche réellement aux études structuralistes et fonctionnalistes en anthropologie est d'analyser les faits humains de manière inappropriée à travers une vision positiviste, et d'être toutes les deux ethnocentriques.

Son approche anthropologique, influencée aussi par le constructivisme et le cognitivisme, met l'herméneutique au centre de l'interprétation des pratiques sociales et les relie à la subjectivité de ses acteurs. Ainsi il propose de concevoir la *culture* comme « un flux incessant de symboles issus de l'imaginaire et révélés par l'intersubjectivité » (Addi, 2010 : 16), ce flux, ayant un contenu symbolique, a un sens tant pour les individus qui les émettent que pour ceux qui les reçoivent dans un contexte donné. La culture est ainsi l'ensemble des réalités symboliques qui sous-tendent tout un système de significations socialement partagées.

Le concept de *culture* inclut donc, pour Geertz, la dimension humaine des individus exprimée à travers les émotions, les passions et les peurs. Pour Addi (2010 : 23) si cet anthropologue s'intéresse à la religion, au sens commun, à l'idéologie et à l'art, c'est parce que l'homme cherche à calmer son angoisse existentielle à travers la foi, à expliquer son quotidien, à encadrer ses passions morales et à dévoiler sa vocation esthétique, en effet :

« Ce que sous-estime le positivisme, dit Geertz, c'est que l'homme est un être psychique avec ses émotions, ses passions, ses peurs qui poussent à créer des expressions de la culture par lesquelles il montre ses capacités créatrices et la puissance de son imagination. La culture, dans cette perspective, n'est pas un élément extérieur qui s'ajoute à l'homme pour en faire un être civilisé. Elle est l'homme dans toutes ses dimensions. » (Addi, 2010 : 23)

De ce point de vue, l'ensemble des comportements et des discours constituent la richesse symbolique des actions sociales et les étudier avec des méthodologies fonctionnalistes et structuralistes n'est pas approprié car elles ne permettent pas d'appréhender le social. L'intérêt se centre donc plus sur l'expérience individuelle, le vécu, pour trouver « le sens que revêt l'action humaine pour celui que la produit » (Addi, 2010 : 17) et moins sur la généralisation et l'homogénéisation des faits sociaux qui laissent de côté les conflits et les changements. Addi (2010 : 21) affirme que Geertz interprète l'action humaine « à travers le sens que donnent les hommes aux valeurs auxquelles ils sont attachés. Il forge une définition de la culture qui donne toute son importance au sujet dans sa fonction (inconsciente) de producteur de sens ». Il est ainsi clair que pour Geertz la culture n'est pas quelque chose d'imposé ou d'extérieur à l'homme, elle est au contraire l'expression symbolique de ses pratiques sociales.

La méthodologie utilisée par Geertz pour interpréter les cultures est la « description dense » de rituels et de coutumes, description qui permet d'appréhender le sens que les signes culturels ont pour leurs acteurs et met en relief le caractère contextuel du comportement humain en dehors duquel les actions sont dépourvues de sens, en réalité « extrait de son contexte historique et culturel,

un acte social de quelque portée que ce soit, est guetté par le regard ethnocentrique qui le dépouille de l'humanité dont serait dépositaire l'observateur » (Addi, 2010 : 25-26).

En ce qui concerne l'enseignement des langues, vers le milieu des années 1970 l'approche communicative, comme nous l'avons expliqué précédemment, est conçue basée sur le concept d'acte de langage pour répondre aux différents besoins des apprenants. Au début, les contenus d'enseignement étaient choisis selon les fonctions ou actes de parole dont les apprenants avaient le plus besoin, ainsi que les notions et les mots dans lesquels ces actes s'actualisent, on parle alors de l'approche notionnelle-fonctionnelle qui « ne comptait pas l'enseignement de la civilisation parmi ses préoccupations. En revanche, en orientant la réflexion méthodologique sur la définition des besoins et des objectifs d'apprentissage elle a ouvert la voie à une approche communicative et culturelle – et non plus strictement linguistique – des objectifs. » (Louis, 2010 : 42).

Entre les années 1980 et 1990 les critiques postmodernes, poussés à l'extrême, ont aussi influencé le quatrième mouvement de l'anthropologie proposé par Denzin et Lincoln en 1994 : la crise de la représentation. Ce mouvement, selon Augé (1994 : 58) met en doute le fait que l'ethnographie puisse dépasser le stade de la description interprétative ; en effet la diversité des descriptions faites empêche la généralisation et la comparaison des résultats obtenus. James Clifford et George Marcus représentent ce mouvement anthropologique. En 1986 suite à la publication de *Writing culture*, ils placent l'ethnographie au milieu d'une crise à la fois politique et épistémologique, pour eux, les processus de représentation culturelle faits par les ethnologues occidentaux sont inévitablement représentatifs et historiques mais aussi contestables.

À la différence de Geertz, Clifford laisse la culture de côté et s'intéresse plutôt à l'ethnographe comme acteur essentiel de la recherche, car la représentation objective qu'il fait de la réalité passe par sa personnalité. Clifford associe ainsi l'ethnographie à l'allégorie, c'est-à-dire, à la représentation d'une idée, à sa manifestation, l'autre devient la représentation que fait de lui le chercheur à travers son discours écrit. Deliége (2013 : 415) reproche à Clifford, à ce propos, de rendre impossible la prise de position car « tout est bon » sous prétexte qu'il est impossible d'analyser les expériences d'autrui, bref « il est impossible de concilier le subjectif et l'objectif propres à toute expérience ethnographique » (Deliège, 2013 : 416). De même l'anthropologie postmoderne que propose Clifford présente pour Augé une contradiction :

« D'un côté, elle se donne pour objet non plus la culture comme texte mais le texte ethnographique lui-même pour mettre en évidence toutes les contraintes qui pèsent sur sa production et sa mise en forme ; à la limite elle n'attribue d'autre réalité que textuelle à l'exercice ethnographique, entraînant dans cette relativisation généralisée la notion même de culture, produit par excellence de cet exercice. D'un autre côté, elle semble obsédée par la question de l'écriture, comme si le seul problème posé par les diversités renouvelées du monde actuel était un problème de traduction » (1994 : 58)

La base pessimiste du courant postmoderniste souligne en réalité l'impossibilité de rendre compte de la réalité : selon Foucault, la « vérité » est placée dans un univers de vérités où elle est valide. La pensée postmoderne, réaffirmant, comme nous l'avons dit plus haut, l'impossibilité de généraliser et de comparer les résultats des différentes recherches réaffirme aussi la pluralité ethnique et culturelle, et substitue la culture par la multiculturalité, l'universalisme par la pluralité soulignant la multiplicité de sens : avec l'idée du multiculturalisme, dans la didactique du FLE les différences culturelles vont être mises en avant et présentées aux apprenants sous forme thématique : la nourriture, les fêtes, les cérémonies religieuses, les manières de s'habiller, entre

autres dont le but culturaliste est pour Wagener de « célébrer la différence et d'en faire un spectacle exotique » (2015 : 116-117).

Pour résumer, ce quatrième mouvement de l'anthropologie se caractérise par une double crise : d'un côté, il y a le problème de la représentation de l'ethnologue à travers son expérience et son discours écrit, et d'un autre côté la crise de la légitimation de la recherche qualitative : la question est de savoir comment évaluer sa validité, sa fiabilité et son objectivité. Quoi qu'il en soit, la principale critique faite aux postmodernistes (Augé, 1994 : 76) est que l'Autre continue à être considéré comme ethnographique mais plus instruit et revendicatif dans un système dominé par la pensée occidentale.

Comme nous venons d'expliquer, les anthropologues postmodernistes ne font autre chose que réaffirmer la pluralité ethnique et culturelle et ceci, dans la didactique des langues, va remettre en cause la manière toujours traditionnelle d'enseigner la civilisation (ou la culture) : l'approche notionnelle-fonctionnelle des années 1970 va prendre en considération non seulement les théories de la communication mais aussi les résultats des recherches faites dans le domaine de l'anthropologie, notamment dans l'ethnographie de la communication, et devient l'approche communicative que nous connaissons à présent où les objectifs et les contenus d'apprentissage se définissent en tenant compte de la fonction pragmatique de l'acte communicatif, c'est-à-dire, en termes de communication, il faut nonobstant reconnaître que « les mots de *culture* ou de *civilisation*, curieusement n'apparaissent guère en approche communicative et, pourtant, la compétence de communication est un concept central en ethnographie de la communication » (Besse, 1980 : 47)

Même si les recherches faites par Dell Hymes et sa proposition de l'existence d'une compétence de communication placent les rapports entre la maîtrise des éléments culturels et la maîtrise de la langue au cœur de l'enseignement, la question pour les enseignants et les didacticiens est maintenant double : définir la notion de compétence de communication ainsi que ses composantes et trouver la manière de didactiser cette interdépendance entre langue et culture dans un apprentissage communicatif. Pour les premiers « la notion de situation de communication suppose la prise en compte et l'apprentissage en classe des rites d'interaction et des normes langagières, variables selon les cultures » (Louis, 2010 : 54). L'approche de la culture dans les cours de langue continue à être morcelée car, inspirée du relativisme culturel elle devient thématique : gestes, signes vestimentaires, normes socio-langagières, histoire, idéologies, stéréotypes, icônes, manières de vivre, croyances, formes d'art, géographie, valeurs, entre autres ; Louis affirme que ces contenus marquent pourtant une rupture avec l'enseignement traditionnel de la civilisation car ils cèdent progressivement le pas à la culture anthropologique et les visions du monde :

« Aux discours plus au moins savants et à la culture cultivée, les didacticiens préfèrent dorénavant :

1. Une culture socio-anthropologique, plus quotidienne, qui vient compléter les discours plus au moins savants de l'approche civilisationnelle ;
2. Une culture aussi qui tient compte des représentations que toute communauté a d'elle-même comme de ceux qui lui sont étrangers (...)
3. Une culture, enfin, qui intègre les rites d'interaction et les normes socio-langagières (...). » (Louis, 2010 : 71-72)

Même si elle est illustrée avec des documents authentiques et non pas seulement par la littérature classique, le manque de cohérence dans l'ensemble des éléments culturels et surtout l'idée de considérer et de traiter la culture comme un ensemble de savoirs, fait encore passer une image folklorisante et stéréotypée des différentes cultures. Il faut reconnaître qu'une telle présentation des contenus culturels s'inspire des discours anthropologiques structuralistes de Lévi-Strauss qui « part de l'expérience d'un terrain particulier pour en inférer un mode d'interprétation de portée plus générale » (Augé, 1994 : 66). De plus, si le multiculturalisme évite de hiérarchiser et de comparer les groupes culturels, selon Wagener il tombe dans le piège de réduire l'identité des individus à une appartenance culturelle, nationale ou communautaire, et d'attribuer aux valeurs et aux principes sociaux un caractère incommensurable :

« Le relativisme culturel possède en lui ce totalitarisme de la pensée aveugle qui voudrait que rien ne puisse être comparable, puisque chaque culture ne posséderait qu'une version relative et parfaitement localisée de la vérité (ce qui implique par ailleurs qu'une seule et unique vérité n'existe pas » (Wagener, 2015 : 134)

La critique faite dans le cadre de la didactique du FLE à ce relativisme culturel, prend en compte la situation sociale de la France à un moment où la présence croissante d'immigrés provoque des chocs culturels et le besoin de créer des politiques qui permettent leur cohabitation harmonieuse. Ce qu'il faudrait travailler en cours de FLE est la diversité culturelle et non pas les différences culturelles, pour Abdallah-Pretceille, « le concept de culture, entendu comme structure, comme système, comme catégorie devient inopérant car il renvoie à une entité statique, à la notion de différence et de catégorisation. Les catégorisations s'effectuent sur des critères qui n'ont pas de pertinence : le nom, le faciès, la religion » (2012 : 20).

Il faut reconnaître aussi que le traitement fonctionnel et multiculturel que l'approche communicative a fait à la culture dans les cours du FLE, d'après Dumont (2008 : 192-193) la réduit à une culture du quotidien qui rend l'apprenant capable de communiquer en se comportant comme un natif dans n'importe quelle situation de communication, elle donne l'impression de la culture comme « un prêt à porter » qui s'adapte aux besoins d'apprentissage et par là a ouvert la voie à l'éclectisme dans la didactique du FLE. Si le fonctionnalisme proposé par Malinowski, rappelle Coste, intègre les concepts de « besoin », de « institution », de « système » et de « norme » pour étudier des phénomènes culturels, « la didactique d'aujourd'hui perçoit ces termes comme plus disjoints et n'adopte pas, en tout cas, une perspective fonctionnelle explicite pour les interrelier » (1980 : 31).

Pourtant si certains didacticiens tiennent à souligner l'évolution de l'approche notionnelle-fonctionnelle vers l'approche communicative, c'est entre autres parce qu'ils y voient également une évolution dans la manière d'appréhender la culture : d'une vision universaliste, référentielle et représentative qui aborde les actes, les situations et les notions, selon Benadava (1984 : 80) on passe à une vision d'hétérogénéité qui prend en compte la réalité sociale de la communication en contexte d'interaction en langue étrangère et l'implication du « JE-TU » dans le discours. Cette vision s'approprie la notion de « compétence de communication » et chez les didacticiens se multiplient les débats pour définir ses composantes. Ce que les débats ont en commun c'est qu'ils partent du constat que la simple maîtrise de la langue n'assure pas la communication, ils cherchent alors à intégrer les aspects extralinguistiques, donc culturels, qui interviennent dans les échanges. Dumont affirme que c'est grâce à l'évolution de l'approche communicative et à la prise en compte

de l'approche interculturelle que la vision de la compétence de communication est devenue plus globale :

« En allant au-delà des aspects fonctionnelles ou pragmatiques de l'usage de la langue, l'interculturel nous fait prendre conscience que l'apprentissage d'une langue peut jouer un rôle important dans la capacité à s'entendre avec les autres. Elle contribue à faire comprendre et apprécier à l'apprenant d'autres cultures en même temps que la sienne » (2008 : 185)

À partir des années 1990 le monde contemporain se définit, entre autres, par l'extension du tissu urbain, la multiplication des réseaux de transport et de communication, la circulation massive de l'information et des images, entraînant une nouvelle conception de la distance et par là de ce que l'on considère comme étant proche ou lointain. Augé résume cet état du monde en deux expressions : « l'accélération de l'histoire » et « le rétrécissement de la planète » où « le rapport à l'autre s'établit dans la proximité, réelle ou imaginaire. Et l'autre sans les prestiges de l'exotisme, c'est simplement l'étranger (...) Le champs de l'anthropologie comme étude des modalités du rapport à l'autre s'élargit sans cesse » (1994 : 26).

Dans ce contexte, traiter la culture en cours de langue du point de vue multiculturel ne favorise pas la communication, puisque l'acquisition de connaissances ethnographiques, selon Abdallah-Pretceille (1996 : 28), reste un discours sur l'Autre, alors que l'apprentissage d'une langue étrangère est censé faciliter la rencontre avec l'Autre :

« En effet, les mutations sociales et culturelles liées à une complexité et une hétérogénéité croissantes du tissu social imposent de repenser le savoir culturel autrement que sous la forme d'un savoir sur les cultures (...). De même l'étude des dysfonctionnements de la communication ne peut se réduire à une explication en termes de différences culturelles (gestes, distance...) » (Abdallah-Pretceille, 1996 : 30)

La « nouvelle anthropologie », notre cinquième mouvement, devient ainsi tripolaire : elle pense ensemble l'expérience de la pluralité, l'expérience de l'altérité et l'expérience de l'identité. Augé (1994 : 81-84) explique que la notion de pluralité fait référence ici à la diversité culturelle qui existe dans le monde et non plus seulement dans le monde ethnographié ; l'évidence de cette pluralité permet la réflexion sur l'altérité et cette dernière va configurer la définition identitaire. Par conséquent, la nouvelle anthropologie s'intéresse plutôt, selon Dervin (2012 : 5), à des processus et non pas à des structures, des normes ni des faits sociaux, l'instabilité de ces processus étant justement l'élément qui attire l'attention sur les rapports intersubjectifs entre les individus, notamment à la constitution de l'altérité.

Également, Gohard-Radenkovic (2005 : 22) affirme que la nouvelle anthropologie étudie l'homme comme acteur du lien social et dans le lien social ; en effet les relations à autrui sont symboliques et tissent des liens dont le sens peut être directement prescrit ou indirectement signifié. Ces liens symboliques sont constitués, selon Augé (1994 : 84), par le langage de l'identité et le langage de l'altérité. Le premier est ambivalent car la réalité peut lui attribuer deux qualités : « on peut être personne privée et personne publique, père et époux (bon père et mauvais époux, ou inversement) » (1994 : 85). Comme ce langage définit des appartenances ou des catégories, il définit aussi les termes d'inclusion, de cumul ou d'exclusion. L'identité est, par conséquent, relative à une référence géographique, morale ou sociale par rapport à laquelle elle peut se définir.

Le deuxième langage est ambigu parce que la réalité à laquelle il fait référence est basée sur la double négation « ni bon, ni méchant ». Il relativise le sens des identités et se demande sur leur implication, leur influence et leur relation, bref : « Alors que le langage socio-politique de

l'identité établit les rapports entre un individu et les diverses collectivités dont il fait ou non partie, le langage psycho-philosophique de l'altérité pose la question du rapport entre les personnes ou, plus largement, du rapport entre le même et l'autre » (Augé, 1994 : 86). Dans ce sens, la reconnaissance de l'altérité permet la prise de conscience et la construction identitaire.

À cause de la mondialisation, des mouvements migratoires internationaux et du développement des nouvelles technologies de la communication et de l'information, la réalité sociale est devenue multiculturelle et plurilingue et par là, source de conflits et de revendications nationalistes. Wagener affirme à ce propos que la question des minorités sur un territoire donné n'est pas nouvelle et que c'est au contraire la question de la gestion de cette diversité qui est plus visible aujourd'hui « par la prolifération de technologies numériques de l'immédiateté, dans une société de l'instant » (2015 : 12). Quoi qu'il en soit, l'altérité devient de plus en plus complexe vu que dans une société plurielle et hétérogène les individus « sont constamment recomposés, reconstruits et co-crés. Aussi comprend-on mieux à partir de ces éléments comment le travail sur l'interculturel, en particulier en didactique des langues, rencontre naturellement l'anthropologie » (Dervin, 2012 : 5). En effet, comme affirme Louis, l'enseignement des langues doit dorénavant aider l'apprenant à se défaire des préjugés et des stéréotypes qui l'empêchent d'entrer en contact avec l'autre (2010 : 38).

Dans les problématiques liées à la scolarisation des enfants immigrés depuis les années 1970 l'idée d'une éducation interculturelle est présente dans les politiques d'accueil dans les écoles en France. En effet, le choc culturel est défini par Dumont comme étant « le résultat négatif d'une inadéquation des systèmes éducatifs aux besoins (sociaux et culturels) des apprenants » (2008 : 12). Pourtant c'est dans les années 1980 que la politique interculturelle s'adresse à toute la population scolaire et non pas seulement aux enfants immigrés. Son objectif, selon Louis, est de « faciliter la coexistence des Français et des étrangers » (2010 : 89) et pour y parvenir une politique de formation des enseignants s'impose pour qu'ils apprennent non seulement à adapter les contenus et les différentes méthodes d'enseignement aux besoins des apprenants et créer leurs propres matériels quand ils en ont besoin, mais aussi à reconnaître la diversité présente dans la salle de classe et en profiter pour lutter contre l'ethnocentrisme et l'exotisme : la culture est maintenant un instrument d'intercompréhension,

« Dans cette perspective, l'anthropologie doit contribuer à ménager, chez le didacticien, une certaine prise de distance par rapport à sa propre société qu'il ne doit jamais considérer comme un patrimoine à conserver et à transmettre intact, mais comme un lieu de rencontres interculturelles accessible à travers d'autres disciplines comme l'histoire, la religion, la littérature, la sociologie, l'économie et même la politique » (Dumont, 2008 : 161)

Dans la recherche que nous avons faite en 2013 (Delgadillo, 2013) nous avons dit que Abdallah-Pretceille situe l'interculturel « au niveau de la pratique sociale » et le définit en termes de dysfonctionnements (2004 : 72), c'est-à-dire, de problèmes et de difficultés à résoudre lors du contact entre des personnes appartenant à des cultures différentes où des malentendus ou des incompréhensions peuvent avoir lieu ; en réalité les règles de communication sont incertaines :

« Parce qu'on n'y entend pas vraiment ce qu'on écoute, parce qu'on n'y voit pas ce qu'on regarde comme l'autre le voit, parce qu'on ne peut anticiper sur ses réactions, parce qu'on ne sait trop comment orienter l'interaction dans laquelle on s'est lancé (comment s'y orienter), parce que c'est l'autre presque toujours qui mène le jeu et que les moyens linguistiques et culturels nous manquent pour reprendre l'initiative » (Besse, 1984 : 47)

Depuis 1990 les propositions méthodologiques se sont multipliées pour développer la compétence interculturelle en classe de langues. Des approches linguistiques fondées sur les valeurs implicites dans la langue que ce soit dans le lexique ou dans les implicites du discours, des approches d'analyse des représentations de l'autre dans des documents authentiques pour comprendre les stéréotypes culturels, des approches littéraires qui visent à faire ressortir les différentes visions du monde, l'apprentissage par des situations problèmes qui permet d'analyser les malentendus et les dysfonctionnements qui ont lieu dans la rencontre interculturelle. Toutes ces démarches ont abandonné l'idée de transmettre des savoirs culturels stables et permanents et se sont tournées vers un apprentissage interprétatif des processus, des situations et des variations qui a pour objectif l'élaboration des savoirs, savoir-faire et savoir-être par les apprenants eux-mêmes. La raison est simple :

« Appliquée à la découverte interculturelle, les méthodes anthropologiques devraient permettre aux apprenants d'apprendre à interpréter les éléments culturels présents dans tout acte de communication. L'enjeu de cette approche est bien de voir comment chaque locuteur utilise des faits de sa culture pour DIRE et SE DIRE, pour agir et s'affirmer ». (Louis, 2010 : 136).

La démarche interculturelle en tant que moyen d'éducation permet alors de mieux connaître l'autre et de mieux se connaître soi-même. Dervin affirme, à ce propos, que dans la didactique des langues :

« Les apprenants devront comprendre et mettre en pratique rapidement l'idée qu'ils ne doivent pas chercher une « vérité » sur une « culture » ou une « identité nationale, ethnique... ». Ils devront aussi se rendre compte que l'interculturel ne signifie pas non plus transformer une vision stéréotypée par une autre qui paraît plus « vraie », car cette dernière ne contribuerait qu'à réduire également l'Autre. En tout, c'est un travail sur le divers, sur le complexe et la prise de conscience de ces éléments, sur l'hétérogénéité du monde, qui est en jeu » (2012 : 10)

Nous voyons ainsi, la manière dont l'approche actionnelle proposée par le CECR en 2001 s'inscrit dans cette vision anthropologique de la culture et définit des propositions méthodologiques en termes de savoirs, savoir-être et savoir-faire dont les apprenants des langues ont besoin pour devenir des acteurs sociaux à part entière, tout en développant des attitudes de décentration culturelle chez les apprenants ; cette approche situe la problématique interculturelle dans le contact avec l'Autre et c'est là où les notions de diversité, d'identité et d'altérité trouvent leur place dans la didactique des langues étrangères, parce que « Toute identité requiert l'existence d'un autre et une relation dans laquelle s'actualise l'identité de soi. » (Abdallah-Pretceille, 2004 : 40). Le discours interculturel étant un discours sur les apports réciproques entre le Moi et l'Autre, implique donc l'analyse de la singularité des situations, des rapports, des problèmes et non pas la recherche de la différence culturelle normative et statique que, comme nous l'avons déjà dit, centrée sur les symboles, renforce les stéréotypes, la stigmatisation et l'exclusion.

Conclusions

Nous venons d'exposer brièvement l'évolution des études anthropologiques en prenant appui sur la proposition de Denzin et Lincoln (1994) qui la présente en cinq mouvements : la période traditionnelle, le mouvement moderniste, les « genres brouillés », la crise de la représentation et la nouvelle anthropologie ou anthropologie des mondes contemporains. Nous avons aussi établi les apports que ces mouvements ont fait à la didactique du FLE à travers la mise en relation avec les différentes méthodologies et approches utilisées pour l'enseignement du FLE.

Même si nous avons constaté que les rapports sont parfois anachroniques, pour nous c'est la construction sociale de « soi » et de l' « autre » qui caractérise les rapports entre ces deux disciplines : les discours sur la civilisation en didactique des langues sont influencés par l'anthropologie traditionnelle et moderniste qui cherchait à objectiver des cultures éloignées du point de vue occidental et ethnocentrique, en FLE il s'agissait de participer au projet civilisateur qui ferait progresser les autres cultures et diffuserait une image positive de la France à travers le monde, ce qui implique que « le soi est idéalisé et l'autre est réceptacle – et relais – de cette culture cultivée universaliste » (Gohard-Radenkovic, 2005 : 23)

Les discours sur la culture, inspirés des discours postmodernistes, reconnaissent et défendent les différences culturelles mais tombent dans le piège du multiculturalisme qui fait des éléments culturels, des mosaïques exotiques dépourvus d'esprit critique sous prétexte qu'ils légitiment l'organisation sociale et déterminent l'identité des individus, c'est-à-dire le soi et l'autre sont différents et à travers la connaissance de leurs caractéristiques culturelles, il est possible de comprendre le sens de leurs actions sociales toujours dans une optique contextuelle, statique, homogénéisante, et instrumentale des éléments culturels.

Enfin, les discours sur l'interculturel traitent des apports réciproques entre le Moi et l'Autre étant donné que toute identité se construit et s'actualise dans l'interaction avec un autre. Si l'interculturel inclut une idée de mélange, de négociation, d'interaction et d'instabilité, c'est parce qu'il couvre à la fois l'expérience de la pluralité, l'expérience de l'altérité et l'expérience de l'identité.

2.8. Le rapport au savoir

Nous avons décidé de mettre en place un protocole expérimental qui prend en compte les éléments théoriques de l'approche des « savoirs d'action » proposée par J-M. Barbier et O. Galatanu (2004), et le protocole d'analyse des bilans de savoirs créé par Charlot, Bautier et Rochex (1992), ainsi que les entretiens d'explicitation décrites par Vermersch (2011). Notre intérêt est le rapport qui s'établit entre les savoirs savants disciplinaires des enseignants colombiens de français concernant les concepts de *civilisation*, *culture* et *interculturel* et leurs savoirs d'action. Dans ce qui suit, nous nous focaliserons sur l'approche théorique des savoirs d'action, et dans le chapitre suivant (cadre méthodologique) nous décrirons les deux protocoles d'analyse mis en place.

L'approche théorique que nous avons choisie des « savoirs d'action » tient compte principalement des apports faits par J-M. Barbier et O. Galatanu qui les définissent (2004 : 22-23) comme une activité discursive, comme des énoncés communiqués à autrui de manière écrite, orale ou graphique, qui permettent l'analyse des systèmes de représentations que son énonciateur stabilise provisoirement selon les transformations qu'il veut faire du monde. En effet, le savoir d'action est une compétence mise en mots (Courtois et Moguin, 2004 : 142) qui a son origine dans la combinaison des savoirs et la mobilisation des composantes identitaires liées à l'expérience. Ces savoirs font donc référence à la représentation que l'acteur se fait du résultat de sa propre activité.

Quand les savoirs d'action sont formalisés à travers leur énonciation, ils cherchent à s'appuyer sur les savoirs déclaratifs qui concernent des savoirs disciplinaires en se rapprochant ainsi des savoirs théoriques. Barbier (1999 : 8) affirme que plusieurs outils conceptuels permettent une intelligence des passages entre action et savoir. Il délimite également deux zones sémantiques pour la notion de *savoirs* : les « savoirs objectivés » et les « savoirs détenus ».

Le champ des « savoirs objectivés » renvoie à des réalités qui ont le statut de systèmes de représentations énoncés qui ont une certaine valorisation sociale en termes de vérité et d'efficacité et qui se caractérisent pour être conservables, cumulables et appropriables, comme c'est le cas des réalités comme la culture, les règles et les valeurs. S'ils mobilisent des concepts, on parlera d'énoncés descriptifs ; s'ils présupposent des représentations formalisées de la réalité ou mobilisent des théories, on parlera d'énoncés explicatifs. Ces savoirs, étant énoncés, correspondent à la production de représentations du réel et sont donc pour Barbier et Galatanu de type assertif :

« Indexés d'un jugement de valeur, d'une reconnaissance, d'une qualification sociales. Dire d'un énoncé qu'il constitue un savoir revient à lui conférer auprès du destinataire de la communication un statut, avec les bénéfices sociaux qu'on croit pouvoir attendre » (2004 : 44).

La valorisation sociale de ces savoirs implique à la fois un espace social de reconnaissance qui les valide et les contrôle et une activité de communication, raison pour laquelle les représentations qui circulent à propos d'eux existent en dehors de ceux qui les énoncent et de ceux qui se les approprient. Pour Barbier et Galatanu (2004 : 48) les savoirs objectivés sont susceptibles d'être investis dans plusieurs activités, à savoir : à dominante communicationnelle, comme c'est le cas de l'enseignement, à dominante réflexive, dans la méditation et l'étude, par exemple, et à dominante de transformation de l'environnement physique et social.

Le champ des « savoirs détenus » au contraire concerne les réalités dont la présence est inférée ou constatée à travers leur mise en œuvre dans des comportements, des pratiques et des actions censés les mobiliser ; étant énoncés, ces savoirs sont de type opératif puisqu'ils correspondent à la transformation de la réalité et supposent de la part du sujet parlant une prise de conscience, une explicitation et une mise en mots. S'ils concernent des activités répétitives profondément intériorisées, il s'agit de savoirs de routine ; s'ils concernent des « suites d'opérations susceptibles d'aboutir à une classe donnée de résultats » (Barbier, 1999 : 16), il s'agit de savoirs procéduraux ; et s'ils concernent des activités de résolution de problèmes ou d'innovation, il s'agit des savoirs d'action.

Dans le cadre de la transmission des savoirs détenus, les connaissances, comprises comme des états mentaux, jouent un rôle essentiel. Elles se caractérisent, à la différence des savoirs, par être variables d'un individu à un autre, indissociables de ces individus qui les détiennent, pas cumulables, mais il est possible de les intégrer et les activer à tout moment étant donné qu'elles sont le produit de l'expérience cognitive entre des sujets et des objets, « et tout particulièrement entre des sujets et des énoncés, qui pourraient être inférés à partir d'énonciations ou de restitution d'énoncés, qui s'inscriraient dans une histoire des sujets concernés et qui s'accompagneraient des représentations identitaires » (Barbier, 1999 : 48). Quand le sujet énonce ses connaissances il est possible d'analyser à la fois la représentation qu'il se fait du monde et ses autoreprésentations.

Le référent des savoirs détenus « s'inscrit dans la zone sémantique des capacités, des connaissances, des compétences, des aptitudes, des attitudes, des professionnalités » (Barbier, 1999 : 9-10) et constitue ainsi des composantes identitaires susceptibles non seulement d'être investies dans des pratiques, des comportements et des activités, mais aussi d'expliquer :

« Les phénomènes de relations de sens pouvant être observés entre ces sujets et leurs objets de connaissance. (...) ; les phénomènes d'identification aux savoirs (mais aussi aux objets) censés être constitutifs d'une activité professionnelle (...) ; les phénomènes de hiérarchisation sociale des individus ou

des groupes en correspondance avec la hiérarchie sociale des savoirs qu'ils sont censés s'être appropriés » (Barbier et Galatanu, 2004 : 51)

Le *savoir d'action* est un énoncé relatif à une transformation du réel et à la fois une composante identitaire censée rendre compte de cette transformation. Son énonciation favorise la compréhension et une meilleure connaissance de l'activité des sujets énonciateurs, ainsi que l'affirmation de leur identité professionnelle. Dans l'analyse des savoirs d'action, Olry et Wittorski (2004 : 229-230) cherchent à identifier le système de représentations qui y est mis à l'œuvre car pour eux dans l'énonciation du savoir d'action il y a toujours trois domaines présents à différentes proportions, même s'il y a en a un qui domine la représentation, à savoir :

- a. La représentation que le sujet-auteur de l'énoncé se fait de ses compétences, son expertise, et de ce qu'il se permet ou pas de faire dans la situation évoquée.
- b. La représentation que le sujet-auteur de l'énoncé se fait de son activité par la manière dont il la décrit.
- c. La représentation que le sujet-auteur de l'énoncé se fait de son environnement et du degré d'ouverture ou de contrainte que celui impose à son activité.

De ces trois domaines de représentation résultent trois types de savoirs d'action : les savoirs d'action de positionnement, les savoirs d'action de process et les savoirs d'action d'environnement. Les premiers informent sur la manière dont le sujet se perçoit en tant qu'acteur et dont il perçoit son rôle professionnel ; la représentation du sujet y apparaît comme dominante et peut avoir deux positionnements : par rapport au bon geste professionnel, ou par rapport au sens du métier exercé. Ces savoirs d'action constituent des marqueurs et des processus d'évolution identitaire inscrite dans une logique individuelle ou collective de construction, d'affirmation ou de consolidation identitaire.

Les énoncés qui évoquent les seconds savoirs d'action sont centrés, d'après Olry et Wittorski (2004 : 235) sur l'aspect opératoire de la situation évoquée, où le sujet décrit non seulement son activité, mais aussi sa manière d'agir tout en évoquant ses choix d'organisation de l'activité. Comme les savoirs d'action de positionnement, les savoirs d'action de process présentent deux orientations : relatives à des ajustements ponctuels de l'action qui répondent aux besoins immédiats de la situation, ou relatives à des ajustements durables de l'organisation des actions, fruit progressif de l'expérience. Les énoncés de ces savoirs d'action mobilisent également deux systèmes de justification des choix d'action qui sont étroitement liés, respectivement, à la validation collective (on/nous) ou individuelle (je crois) des actions réalisées : « un système reposant sur le doute et le progrès à venir dans la maîtrise du geste professionnel évoqué » (Olry et Wittorski, 2014 : 238) et « un système de justification et de revendication du bien-fondé de l'action évoquée, reposant sur un diagnostic précis de la situation et l'affirmation d'une conception du métier » (Olry et Wittorski, 2014 : 239).

Finalement, les savoirs d'action d'environnement portent sur la représentation que le sujet se fait de sa manière d'agir dans son environnement professionnel, les stratégies qu'il y met en œuvre pour interagir avec les autres acteurs. Les énoncés de ces savoirs d'action sont de communication ou relationnels ; ils ont deux orientations qui concernent les stratégies mises en œuvre dans l'environnement de travail : la première axée sur l'efficacité dans la réalisation quotidienne de son travail, et la deuxième axée sur la place et le rôle de sa fonction dans son environnement professionnel, bref sur la reconnaissance qu'on lui accorde.

Olry et Wittorski proposent de résumer les types de savoirs d'action, les orientations mobilisés par les énonciateurs et les fonctions que ces savoirs d'action remplissent comme suit :

	Orientations prises par les savoirs d'action ou « unités significatives » mobilisées par les énonciateurs	Fonctions remplies par les savoirs d'action
Savoirs d'action de positionnement	- la bonne pratique - la conception du métier	- construction identitaire - consolidation identitaire - affirmation identitaire
Savoirs d'action de process	- un ajustement ponctuel dans le contexte d'une pratique récente - un ajustement durable dans le contexte d'une pratique connue	- le doute, les zones de progrès à venir, la validation collective - la justification des choix et l'affirmation d'une conception du métier, la validation individuelle
Savoirs d'action d'environnement	- l'efficacité du travail - la reconnaissance de son rôle dans l'organisation	- traduisent des stratégies de communication

Figure 13 : Les savoirs d'action. (Olry et Wittorski, 2004: 242)

Nous venons d'expliquer brièvement le concept de « savoir objectivés » et de « savoir d'action », la typologie et la fonction de ces derniers. Nous allons maintenant centrer notre attention sur la manière dont ces savoirs se présentent dans le discours pédagogique et les multiples changements que les premiers subissent pour devenir des savoirs enseignés. Pour ce faire, nous allons reprendre les apports théoriques de Galatanu (2011) et Bellachhab (2015).

2.8.1. Les savoirs théoriques et les savoirs d'action dans le discours pédagogique

Partant de la définition de « communication didactique » comme « l'ensemble des échanges verbaux et non verbaux, qui ont lieu en situation d'enseignement et/ou formation, visant explicitement l'appropriation des savoirs et, (...) l'acquisition des compétences » Galatanu (2011 : 103) décrit le travail pré-pédagogique et pédagogique d'élaboration des contenus d'enseignement et les multiples transformations auxquels les savoirs « savants » ou « savoirs objectivés » issus de la recherche scientifique qui peuvent être descriptifs, explicatifs ou théoriques (Galatanu, 2011 : 104)) sont soumis pour permettre la communication didactique, à savoir : sélection, organisation, énonciation et reformulation ; en réalité : « il s'agit plutôt d'une adaptation, voire une déconstruction-reconstruction de ce savoir savant pour qu'il devienne objet d'enseignement, accessible à un public d'apprenants » (Bellachhab, 2015 : 48). Selon Galatanu (2011 : 114) :

« Dans l'interaction didactique les transformations que subissent les savoirs à enseigner pour devenir savoirs didactisés supposent l'existence, chez les enseignants, de savoirs d'action produits et/ou mobilisés à partir de situations pédagogiques de communication et, notamment d'énonciation concrètes et variables »

Cette transformation des savoirs à enseigner en savoirs didactisés est décrite par Yves Chevallard (1991), et reprise par Bellachhab (2015 : 49-50), comme étant un processus d'adaptation ou de transposition didactique qui se fait en deux étapes : la transposition externe et la transposition interne autour desquelles il intègre trois types de savoir : les savoirs savants, les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés ou didactisés. La première étape a lieu en dehors du système d'enseignement, elle est déterminée par tous ceux qui participent à la formulation des contenus d'enseignement y compris les concepteurs de manuels, les inspecteurs scolaires, les

universités, entre autres. La seconde étape a lieu dans la pratique enseignante, elle consiste à transformer ces savoirs à enseigner, proposés par les programmes et les manuels scolaires, en savoirs didactisés. Nous tenons à souligner que ces savoirs didactisés correspondent aux savoirs énoncés en classe par l'enseignant. Ce processus de transposition didactique peut être schématisé ainsi :

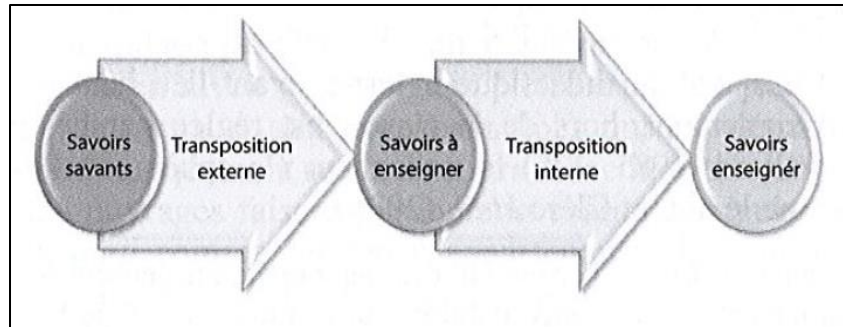


Figure 14: Le processus de la transposition didactique de Chevallard. (Repris de : Bellachhab, 2015 : 49)

Le but de ces opérations étant de didactiser les savoirs, fait apparaître, selon Galatanu (2011 : 106) trois types d'activités qui regroupent des pratiques discursives et qui font apparaître les savoirs enseignés : 1. les activités ou pratiques d'explicitation des contenus, 2. les activités d'exercice ou manipulation des contenus et 3. les activités d'échange sur les contenus.

Les premières sont pour Galatanu (2011 : 107) les activités où les savoirs « savants » se transforment en savoirs « enseignés » au travers des discours qui les construisent (c'est d'ailleurs dans cette transformation que se produisent et se mobilisent des savoirs d'action chez les enseignants) que ceux-ci soient :

- D'exposition ou discours narratifs et descriptifs.
- De définition : définition conventionnelle des sens des mots selon le cadre conceptuel dans lequel elles s'inscrivent. Ces discours permettent d'inférer des compétences discursives acquises par les enseignants à travers leur pratique pédagogique. Ce sont donc des savoirs d'action dans la pratique discursive.
- D'argumentation, qui concernent les transformations didactiques que subissent les discours de démonstration scientifique pour aboutir à un discours argumentatif, adapté aux capacités cognitives des apprenants, leur âge, leur niveau de formation, entre autres. Ces discours laissent aussi entrevoir la production de savoirs d'action discursive didactique.

Les deuxième activités, celles de manipulation des savoirs, permettent la réflexion sur la transformation cognitive des savoirs théoriques en savoirs opératifs. Il s'agit des exercices de restitution parfois mécaniques qui permettent d'appliquer les savoirs ou les savoir-faire acquis dans des situations diverses. Pour Galatanu : « les activités de manipulation ou d'exercice font subir aux savoirs théoriques une transformation qui est très liée à l'acquisition des compétences dans et par l'acte d'enseignement » (2011 : 111). Un exemple concret dans la didactique des langues étrangères est la réalisation des exercices de grammaire où à partir de certaines consignes, les enseignants transforment les savoirs théoriques et descriptifs, dans ce cas des savoirs linguistiques, en savoirs opératifs pour faire que les apprenants réutilisent les structures apprises pour

communiquer. Il est donc clair que le but des exercices de manipulation est que les apprenants s'approprient certains savoirs.

Enfin, les activités d'échange sur les contenus, concernent l'articulation des systèmes de représentations des apprenants avec les systèmes des savoirs enseignés. Pour Galatanu (2011 : 113) dans les activités d'explicitation des savoirs, « le monde », aux yeux des apprenants, apparaît comme « filtré » par l'enseignant, alors qu'il apparaît comme « simulé » dans les activités d'exercice des savoirs. A travers les échanges entre enseignant et apprenants il est possible pour ces derniers de confronter leurs croyances, valeurs et savoirs, bref leurs représentations, avec les systèmes de savoirs proposés par les programmes scolaires, ce faisant, les significations du langage ordinaire s'articulent avec celles du langage scientifique et technique.

Si nous avons décidé de prendre en compte ces éléments théoriques c'est parce que nous nous intéressons au rapport qui s'établit entre les savoirs savants disciplinaires des enseignants colombiens de français concernant les concepts de *civilisation*, *culture* et *interculturel* et leurs savoirs d'action, en effet : « un savoir théorique peut servir de base, ou mieux de fondement, à des savoirs d'action, même si ceux-ci peuvent relever d'autres sources » (Grize : 2011 : 119) L'énonciation des savoirs « savants », « à enseigner » ou/et « enseignés » nous permettra de mieux comprendre pourquoi ils intègrent ou pas ces concepts à leur cours de FLE et la manière dont ils le font.

CHAPITRE III. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

3.1. Méthodes de recueil de données

La recherche proposée sera faite à partir d'un protocole expérimental qui, au croisement de la sémantique et de la didactique des langues étrangères, cherche à intégrer la Sémantique des Possibles Argumentatifs (Galatanu, 1999), le rapport au savoir (Charlot, 1999) et les savoirs d'action (Barbier et Galatanu, 2004 ; Barbier, 2011). Les données collectées pour notre étude répondent alors à trois méthodes différentes : le questionnaire écrit auto administré, le bilan des savoirs et l'entretien d'explicitation des savoirs.

3.1.1. Les questionnaires

Pour atteindre les objectifs de cette recherche, il s'est avéré nécessaire de commencer avec la construction de six questionnaires, tout en respectant le protocole proposé par la SPA. Ces questionnaires ont été conçus de manière identique, trois en langue française et trois en langue espagnole, pour pouvoir établir les possibles différences de représentation linguistique et leur lien avec la langue utilisée. Le premier questionnaire (annexes 1 et 2) a comme objectif d'établir les associations argumentatives spontanées que les enseignants et les futurs enseignants colombiens de français font des concepts de *civilisation*, *culture* et *interculturel* dans la didactique des langues étrangères, autrement dit, nos informateurs rendent compte des associations qu'ils établissent entre les mots étudiés et d'autres entités lexicales ; le deuxième (annexes 3 et 4), cherche à faire ressortir leurs savoirs déclaratifs à partir de la définition de chacun de ces trois concepts, ces définitions nous ont permis d'identifier des blocs sémantiques d'argumentation interne et par là de confirmer ou d'infirmer les associations que nos informateurs ont faites dans le premier questionnaire; et le troisième (annexes 5 et 6) présente une série d'enchaînements discursifs (possibles argumentatifs) que nos informateurs doivent évaluer comme étant *possibles*, *parfois possibles* ou *impossibles*, en tant qu'enseignants des langues étrangères, ce qui nous permet de rendre compte des déploiements argumentatifs qui dévoilent le cinétisme de la signification lexicale dans le discours.

Ensuite, pour mieux connaître nos informateurs, nous avons créé une fiche de caractérisation en langue française (annexes 7 et 8) où nous cherchons à établir leur profil personnel, leur profil académique et leur profil professionnel qui nous permettra de mieux analyser et comprendre les données recueillies grâce aux questionnaires SPA.

Le recueil des données auprès des futurs enseignants a consisté à les convoquer à une date et à un endroit précis pour faire passer un par un chacun des six questionnaires. Ils ont été remplis de manière individuelle, notre présence se limitant à l'organisation et la distribution des questionnaires, ainsi qu'à la lecture de la consigne pour nous assurer de sa compréhension avant de faire circuler les questionnaires.

Dans le cas des enseignants, il nous a fallu nous déplacer à chacune des salles de classe pour chercher l'enseignant et ensemble trouver un endroit où il pouvait répondre tranquillement aux questionnaires (salle de classe, bureau, salle des professeurs).

3.1.2. Bilan des savoirs

Dans le cas des enseignants de français deux autres types de données ont été pris en compte : le bilan de savoirs (annexe 9) et l'entretien d'explicitation des savoirs. Il est important de dire que pour le recueil de ces deux dernières données nous avons demandé aux enseignants d'utiliser la langue de leur choix (espagnol, langue maternelle ou français, langue étrangère), car pour cette dernière partie de notre étude ce qui nous intéresse est la qualité de l'information et non pas la langue qu'ils utilisent.

Le bilan des savoirs est un instrument de collecte des données créé par Charlot, Bautier et Rochex (1992) au sein de l'équipe ESCOL (Éducation et scolarisation). Cette équipe regroupe des enseignants-chercheurs et des chercheurs associés de l'Université Paris 8 Saint-Denis et de l'Université Paris-est Créteil. Le bilan des savoirs a donc été conçu pour analyser les situations d'échec scolaire et leur rapport avec le milieu socioculturel des étudiants.

Il s'agit d'une consigne qui invite les étudiants à réfléchir sur leur apprentissage, à faire des choix et à expliciter ; selon Charlot, « le bilan ne nous dit donc pas ce que le jeune a appris mais ce qui fait le plus sens pour lui dans ce qu'il a appris » (1992 : 125). Le bilan des savoirs cherche alors à identifier des processus structurant la réalité scolaire à partir des histoires singulières des étudiants. Leur analyse qualitative permet non pas seulement de dégager les thèmes évoqués de manière fréquente par les étudiants, mais aussi d'identifier leurs pratiques langagières et par là, leur construction identitaire. En effet :

« Le langage est utilisé pour dire (donner des informations), mais aussi pour faire quelque chose (réfléchir) et pour être (se construire une identité). Le JE n'est pas imbriqué dans la situation d'apprentissage, il pose et nomme un objet de savoir, et, du même coup, il peut se poser et se nommer lui-même comme sujet d'un savoir » (Charlot : 1992 : 141)

Ces caractéristiques du bilan des savoirs nous ont menée à le considérer comme une méthode qui permettrait de comprendre le rapport aux savoirs des enseignants grâce à sa confrontation avec les pratiques enseignantes effectives dans la salle de classe, décrites par eux-mêmes.

Selon Bellachhab, la construction des savoirs à enseigner passe par la « déconstruction-reconstruction de ce savoir savant pour qu'il devienne objet d'enseignement, accessible à un public d'apprenants » (2015 : 48). Nous avons donc conservé l'idée de la forme des bilans de savoirs tout en le contextualisant dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère.

3.1.3. Les entretiens d'explicitation des savoirs

L'entretien est un instrument qualitatif de recherche qui permet d'explorer le vécu et la logique des participants au travers de leurs discours, en effet, il permet d'explorer leurs réseaux de signification car il représente « la communication sur le devoir-être des choses » (Blanchet et Gotman, 2007 : 15) ; c'est ainsi que l'entretien, comme processus interlocutoire entre un intervieweur et un interviewé, guide la mise en évidence des faits spécifiques évoqués par la parole, faits qui pour Blanchet et Gotman (2007 : 23) concernent aussi bien les systèmes de représentations (pensées construites) que les pratiques sociales (faits expérimentés) ; bref, l'entretien permet de mettre à jour la représentation que l'interviewé a du monde.

Selon les objectifs, les entretiens peuvent prendre la forme directive, semi directive ou libre. La première concerne une série de questions orales, généralement fermées, auxquelles l'interviewé doit répondre par « oui » ou « non » dans un ordre établi ; la seconde restreint le nombre de questions en ajoutant des questions ouvertes qui guident le discours de l'interviewé, il s'agit pour l'intervieweur d'orienter ce discours en le recentrant sur les sujets de son intérêt ; enfin, l'entretien libre constitue plutôt un dialogue dont le but est de permettre à l'interviewé de s'exprimer librement sur un sujet donné, raison pour laquelle il y a très peu de questions de la part du chercheur dont la fonction est également de guide qui relance ou reformule les idées pour obtenir plus d'informations.

Quel que soit le type d'enquête choisi, il constitue un instrument de recherche « particulièrement pertinent lorsque l'on veut analyser les sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent » (Blanchet et Gotman, 2007 : 44).

Pour viser la verbalisation du savoir, Vermersch (2011) propose l'entretien d'explicitation comme une technique répondant « à des besoins où l'intérêt pour une connaissance précise des démarches intellectuelles, individuelles, mises en œuvre dans la réalisation d'une tâche, s'est imposé » (2011 : 26). L'entretien d'explicitation se base donc sur les souvenirs : il s'agit pour le chercheur de déclencher un point de départ qui permette l'évocation d'une expérience et de la centrer sur sa dimension procédurale.

Compte tenu de ces caractéristiques générales de l'entretien, nous avons décidé de l'intégrer à notre méthodologie dans le but de préciser certains points évoqués dans les bilans de savoirs ; nos entretiens se caractérisent ainsi pour être semi-directifs individuels et visent l'explicitation des savoirs de chacun des enseignants. Faute de temps, deux d'entre eux n'ont pas participé à cette dernière partie du recueil des données.

Les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des informateurs, et transcrits pour leur analyse. Même si lors de la rédaction des bilans de savoirs la moitié des enseignants a choisi la langue française et l'autre moitié la langue espagnole, un seul enseignant a décidé de parler en français lors de l'entretien individuel.

Outre la reprise des mots de l'enseignant pour relancer ses souvenirs et demander des précisions sur son discours, nous avons posé trois questions ponctuelles, à savoir :

- Comment savez-vous si vos objectifs civilisationnels, culturels ou interculturels ont été atteints ?
- Quels sont, pour vous, les bénéfices d'enseigner le français en Colombie ?
- Quels sont, pour vous, les difficultés d'enseigner le français en Colombie ?

Ces trois questions visent l'élucidation de l'information car ils encouragent la description des buts de l'action pédagogique et des contextes particuliers d'enseignement.

3.2. Public

Pour mener à bien cette étude, nous avons défini deux groupes d'informateurs qui correspondent à des acteurs de formation directs du projet de réintroduction du français dans les écoles, collèges et lycées publics en Colombie : les enseignants et les stagiaires, futurs enseignants de français. C'est auprès d'eux que nous avons fait passer nos questionnaires dans trois villes de la Colombie : Bogotá, Cali, et Armenia. Le choix de ces villes a été fait suivant les conseils de l'Alliance Française parce que selon cette institution, ce sont les villes où le projet a eu une meilleure continuité. Le recueil s'est donc effectué auprès des stagiaires qui enseignent le français dans des écoles, collèges et lycées publics à Bogotá, Cali et Armenia, et des enseignants du secteur public des deux dernières villes.

Il faut dire qu'une quatrième ville était prévue : Bucaramanga. Notre premier contact étant via e-mail depuis la France, nous n'avons pas eu de réponse de la personne responsable du projet qui pouvait nous donner les informations sur le développement du projet et nous mettre en contact avec les enseignants participant à la réintroduction du français dans cette ville.

3.2.1. Caractérisation de la population

Nous présenterons maintenant les caractéristiques des stagiaires enquêtés, et ensuite celles des enseignants. Ces informations ont été obtenues grâce à la fiche de caractérisation dont nous avons parlé plus haut (annexes 7 et 8).

3.2.1.1. Les stagiaires : Futurs enseignants

Trois universités nous ont ouvert leurs portes : à Bogotá, l'Université Pedagógica Nacional ; à Cali, l'Université Santiago de Cali ; et à Armenia, l'Université del Quindío. Le nombre total des stagiaires qui ont volontairement accepté de participer à notre étude est de trente-neuf dont un malvoyant, pour qui nous avons dû imprimer les trois premiers questionnaires et la fiche de caractérisation en police 20. Les deux derniers questionnaires ont été faits de manière orale car leur format compliquait l'impression : le chercheur lisait les associations et notait les réponses du stagiaire.

Pour décrire nos informateurs, nous ferons d'abord la caractérisation de la totalité des stagiaires et ensuite nous présenterons les caractéristiques propres à chaque université ainsi qu'une brève description de la licence, ceci nous permettra de mieux connaître leur formation et ainsi pouvoir expliquer des possibles différences dans la représentation qu'ils ont de l'interculturel ; bref, ces informations nous permettront de mieux cibler la comparaison des informations obtenues.

Nous commencerons en disant que tous les stagiaires qui ont participé à notre étude font une licence (BAC+5) qui s'organise, non pas par année d'études, comme en France, mais par semestres. Ils doivent donc étudier dix semestres universitaires pour obtenir leur diplôme. Tous nos informateurs sont de nationalité colombienne et ont appris le français grâce à leur formation universitaire. 69% sont des femmes et 31% des hommes. 2,6% ont entre 18 et 19 ans ; 79,5% ont entre 20 et 25 ans ; 12,8% ont entre 26 et 30 ans et 5,1% entre 31 et 35 ans. 84,6% d'entre eux n'ont pas un diplôme DELF-DALF qui atteste de leur niveau de langue, néanmoins nous leur avons

demandé d'autoévaluer leur niveau selon les descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) et voici les résultats :

- A1 : 2,6%
- A2 : 5,1%
- B1 : 46,15%
- B2 : 41%
- C1 : 5,1%
- C2 : 0,0%

L'une des hypothèses de notre recherche est que les futurs enseignants de français colombiens qui ont fait un séjour dans un pays francophone ou qui ont des contacts avec des étrangers, ont une représentation linguistique différente de la culture, la civilisation et l'interculturel. C'est pourquoi nous avons posé la question suivante : Avez-vous séjourné dans un pays francophone ? Si oui, lequel ? Avec quel objectif ? Combien de temps ? Dans quelle année ? La réponse était négative dans 97,4% des cas et comme nous le verrons plus loin, celui qui a fait un séjour dans un pays francophone, l'avait fait pour le tourisme pendant une semaine. Nous ne tiendrons donc pas compte de cette information pour l'analyse de nos données car elle n'est pas représentative. Malgré ceci, 46,15% des stagiaires affirment avoir des contacts en français avec des francophones : 16,66% tous les jours, 27,77% une fois par semaine, 39% une fois par mois et 16,6% une fois par an.

Nous nous sommes aussi intéressée à leur formation universitaire. 61,5% de nos informateurs font une licence (BAC+5) en langues étrangères et 38,5% une licence (BAC+5) en langues modernes. Nous avons choisi pour cette étude de tenir compte des étudiants qui faisaient leur stage en français et qui étaient censés courser les deux dernières années de la licence ; le semestre (septième à dixième) varie selon l'université à laquelle ils étaient inscrits. Nous leur avons pourtant demandé d'indiquer le semestre dans lequel ils étaient inscrits et nous avons constaté que, pour des raisons que nous expliquerons plus tard, leur niveau d'études est le suivant : deuxième année : 2,60% ; troisième année : 7,70% ; quatrième année : 15,40% ; cinquième année 74,30%. Dans 97,4% des cas, il n'y a d'autres études que la licence ; 2,6% de notre population, a un diplôme de « normalista superior » qui lui permet de dispenser des cours en maternelle et à l'école primaire.

Nous avons aussi demandé aux stagiaires si, outre leur stage pédagogique, ils avaient d'autres expériences professionnelles dans l'enseignement du français. La réponse était oui dans 53,85% des cas et ils ont précisé que cette expérience était :

- Institut de langues : 48%
- Ecole, collège ou lycée : 38%
- Cours à domicile : 19%
- Fondation : 9%

Pour finir, nous avons décidé de prendre en compte une donnée socio-économique qui peut s'avérer importante pour notre analyse : nous avons demandé à nos informateurs, dans les questionnaires SPA, d'indiquer leur « couche sociale » (*estrato social*). En Colombie, ce concept renvoie à la classification socio-économique faite sur la base exclusive des caractéristiques de la résidence principale d'une personne, ainsi que des caractéristiques de l'entourage urbain ou rural de la résidence. Les revenus n'y sont pas pris en compte, car la résidence principale constitue « une

expression indiscutable et signifiante de la condition socio-économique du foyer, et en même temps, un élément stable, remarquable, facilement estimable à travers la perception directe » (DANE : 2¹⁰)

Six « *estratos* » (couches) émergent de cette classification, dans une échelle numérotée où la couche 1 identifie le niveau socio-économique le plus défavorisé, et la couche 6 le niveau socio-économique le plus aisé. Selon le Département Administratif National de Statistique (DANE : 1) les couches 1, 2 et 3 regroupent les citoyens ayant des ressources économiques limitées, qui bénéficient des subventions dans les services publics comme l'électricité, le gaz, et l'eau potable ; les couches 5 et 6, étant les plus favorisées, ont une majoration dans la valeur des mêmes services publics ; et la couche 4, se situant dans une situation économique intermédiaire, ne paye pas de majoration, mais ne bénéficie pas non plus des subventions de l'Etat.

Bref, en Colombie, le quartier où se situe la résidence principale d'une personne, définit sa couche sociale, et laisse entrevoir son niveau économique, ce qui fait que dans une même ville, les six catégories sociales sont présentes.

Les futurs enseignants de français ayant participé à notre étude, appartiennent en moyenne à la couche 3 : 13% couche 1 ; 33% couche 2 ; 41% couche 3 ; 5% couche 4 ; et 8% couche 5. Nous allons maintenant présenter de manière plus détaillée les caractéristiques des stagiaires de chaque université.

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Est la première des trois universités à avoir participé au programme d'évaluation des licences du décembre 2012 au mars 2013. Sa licence en Espagnol et langues étrangères est une formation dispensée pendant 10 semestres (BAC+5), et a comme objectif général la « formation des enseignants des langues qui dispenseront leurs cours à l'école primaire et dans les quatre premiers niveaux de secondaire dans le système éducatif colombien¹¹ »

La formation en langue et culture francophone se fait tout au long des six premiers semestres, ensuite il y a deux semestres de littératures francophones et enfin deux semestres de stage pédagogique où les futurs enseignants de FLE doivent dispenser des cours dans des écoles, collèges ou lycées de la capitale. Les étudiants doivent aussi, entre autres, suivre des cours de linguistique, de pédagogie, de littérature anglophone et francophone, de méthodologie de la recherche, et de méthodologie de l'enseignement des langues étrangères.

Dix-huit stagiaires de cette université font partie de notre étude. Ils sont tous de nationalité colombienne ; 83% d'entre eux sont des femmes et 17% des hommes. 83% de nos informateurs ont entre 20 et 25 ans et 17% entre 26 et 30 ans. Tous affirment avoir appris la langue française à travers leur formation universitaire et même si l'un d'entre eux affirme être aussi autodidacte, nous considérons qu'il fait référence à un travail en autonomie qu'il réalise en dehors de l'université.

¹⁰ Informations consultées sur : http://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf

¹¹ Informations disponibles sur : <http://humanidades.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=434&idh=438>

94,4% des stagiaires ne disposent pas d'un diplôme DELF-DALF qui atteste de leur niveau de langue, néanmoins 33,3% de nos informateurs affirment avoir un niveau B1 ; 55,5% un niveau B2 ; et seulement 11,1% considèrent avoir un niveau C1. Il est important de dire que 66,6% des stagiaires étaient en dixième semestre de la licence (fin de la dernière année), et 33,3% d'entre eux, étaient en neuvième semestre (début de la dernière année). Aucun n'a fait un séjour dans un pays francophone et pourtant 55,5% affirment avoir des contacts en français avec des francophones ; ces contacts se font dans 50% des cas une fois par mois, 20% tous les jours, 20% une fois par semaine, et enfin 10% une fois par an.

Nous nous sommes aussi intéressée à leur expérience dans l'enseignement du FLE. Nous avons constaté que 67% des stagiaires ont une ou plusieurs expériences professionnelles en dehors de leur stage pédagogique ; 50% en institut des langues, 33% dans des écoles, collèges ou lycées, 25% dans des cours à domicile, et 16% dans des fondations.

Les futurs enseignants de l'UPN affirment appartenir aux couches sociales suivantes : 11% couche 1 ; 44% couche 2 ; 39% couche 3 ; et 6% couche 4.

Université del Quindío (UQ)

La licence proposée par cette université est une licence (BAC+5) en espagnol et langues modernes. La formation est dispensée pendant 10 semestres dont, selon les informations présentées dans le site web de l'université, les quatre premiers sont consacrés à la langue espagnole et à la langue anglaise. Cette dernière est divisée en trois composantes : grammaire, audio-oral et lecture-écriture. Du cinquième au huitième semestre les étudiants apprennent la langue française en même temps que la formation en langue anglaise continue et que des séminaires de linguistique et de méthodologie de l'enseignement des langues étrangères sont dispensés. Les deux derniers semestres sont consacrés au stage professionnel, aux séminaires de recherche en langue étrangère et à l'étude de la littérature en anglais.

Quinze stagiaires, tous de nationalité colombienne et en dernier semestre de la licence (dixième semestre), ont accepté de participer à notre recherche. 60% d'entre eux sont des femmes et 40% des hommes, âgés de 18 à 19 ans (7%) et de 20 à 25 ans (93%). Ils ont tous appris la langue française grâce à leur formation universitaire et même si seulement 33% de nos informateurs disposent d'une attestation DELF-DALF, ils considèrent que leur niveau de langue est le suivant : A2 : 7% ; B1 : 60% ; B2 : 33%. Aucun d'entre eux n'a fait un séjour dans un pays francophone, néanmoins, 33% des stagiaires affirment avoir des contacts en français avec des francophones : 60% une fois par semaine, 20% une fois par mois et 20% une fois par an.

En ce qui concerne leur expérience professionnelle dans l'enseignement du français langue étrangère, 47% d'entre eux affirment travailler : dans des instituts de langues (28,57%), dans des écoles, collèges ou lycées (57,14%) et des cours à domicile (14,28%).

Les futurs enseignants de l'UQ affirment appartenir aux couches sociales suivantes : 20% couche 1 ; 33,5% couche 2 ; 33,5% couche 3 ; et 13% couche 5.

Université Santiago de Cali (USC)

L'université Santiago de Cali propose une licence (BAC+5) en langues étrangères : anglais-français qui cherche à « (...) former des enseignants de haute qualité en langues étrangères au service de la société colombienne (...) »¹².

La formation dispensée pendant cinq ans inclut sept semestres des cours de compétences intégrées en anglais et de compétences intégrées en français, les trois derniers semestres de la formation les étudiants doivent choisir un cours optionnel en français et un cours optionnel en anglais. Le stage pédagogique se fait entre le septième, huitième et neuvième semestre pour consacrer le dernier semestre à la rédaction du mémoire. Des cours de linguistique, pédagogie, recherche et de didactique des langues étrangères, entre autres, complètent la formation tout au long des dix semestres.

Cette université est celle où nous avons eu le moins de participation des stagiaires ; seulement six étudiants ont accepté de participer à notre étude. Pour pouvoir les interroger nous avons dû les convoquer en plusieurs tranches horaires, ce qui a fait que le recueil des données a été fait sur trois jours et non pas en même temps comme a été le cas dans les deux autres universités.

Nos informateurs sont tous de nationalité colombienne, 50% hommes et 50% femmes. Les moyennes d'âge sont : 33,3% ont entre 20 et 25 ans ; 33,3% ont entre 26 et 30 ans ; et 33,3% ont entre 31 et 35 ans. Ils ont tous appris la langue française à travers leur formation universitaire mais aucun d'entre eux ne dispose d'un diplôme DELF-DALF, malgré cela ils estiment que leur niveau de langue est le suivant :

A1 : 16,6% ; A2 : 16,6% ; B1 : 50% ; B2 : 16,6%.

Un seul stagiaire (donc 16,6% de la population) affirme avoir fait un séjour touristique dans un pays francophone : il a passé une semaine à Paris en 2010. Nonobstant la moitié de nos informateurs affirme avoir des contacts en français avec des francophones : 33,3% une fois par an, 33,3% une fois par mois, et 33,3% tous les jours.

Il est important de dire que 50% de nos informateurs faisaient la troisième année de la licence (sixième semestre), 33,3% la cinquième année, et 16,6% débutaient la deuxième année (troisième semestre). Même si ces informations ne coïncident pas avec celles que nous avons obtenues de manière officielle dans le site web de l'université, le coordinateur du stage pédagogique en français nous a expliqué que dû à certains changements dans le logiciel de l'université, les étudiants ont pu s'inscrire au stage pédagogique alors qu'ils n'étaient pas censés le faire avant la quatrième année de la licence ; toutefois au moment de faire nos enquêtes ils avaient le statut de stagiaires et donc nous avons décidé de les inclure dans notre corpus, ce sont eux qui, dans le cadre de leur stage pédagogique, donnent des cours de français dans certains collèges et lycées de Cali. Outre le stage pédagogique, 33% de nos informateurs affirment avoir une expérience professionnelle dans l'enseignement du français dans des instituts de langues.

Enfin, les futurs enseignants de l'USC affirment appartenir aux couches sociales suivantes : 67% couche 3 ; 16,5% couche 4 ; 16,5% couche 5. Il n'est pas surprenant pour nous de ne pas

¹² Traduit par nos soins de: Universidad Santiago de Cali (ND): "La formación de maestros y maestras de la más alta calidad en lenguas extranjeras para el servicio de la sociedad colombiana"

trouver des étudiants des couches 1 et 2, cette université étant la seule institution privée dans notre étude.

3.2.1.2. Les enseignants

Notre étude n'a pas pu prendre en compte les enseignants de Bogotá, car lors de notre déplacement en Colombie, une grève nationale des enseignants était en cours. La semaine que nous avons consacrée aux enquêtes à Bogotá a été caractérisée par la fermeture des écoles, collèges, lycées et universités du secteur public et la participation massive des enseignants aux manifestations dans le centre-ville, c'est pourquoi, nous n'avons pas réussi à les joindre et donc ils ne font pas partie de nos informateurs.

Comme nous l'avons fait pour présenter les stagiaires, nous procéderons à exposer d'abord les caractéristiques générales des enseignants de français enquêtés, et ensuite nous montrerons leurs particularités à Cali et puis à Armenia.

La moyenne

Le nombre d'enseignants que nous avons réussi à contacter et qui ont accepté de participer à notre étude s'élève à huit, dont six femmes (75%) et deux hommes (25%). 87,5% des enseignants sont de nationalité colombienne et 12,5% a la double nationalité : colombienne et belge. L'âge moyenne de ces informateurs est de 44 ans, distribuée ainsi : 20-25 ans : 12,5% ; 31-40 ans : 37,5% ; 51-60 ans : 37,5% ; 60-65 ans : 12,5%.

Nous avons demandé à nos informateurs comment ils avaient appris la langue française ; nous avons trouvé trois réponses, parfois complémentaires (institut de langues et formation universitaire) :

- Lycée Français : 25%
- Institut de langues : 25%
- Formation universitaire : 75%

Quand nous leur avons demandé quel niveau de langue ils ont, nous avons obtenu les données suivantes : B1 : 25% ; B2 : 25% ; C1 : 25% ; C2 : 25%. Nonobstant, seulement dans 62,5% des cas il y a un diplôme DELF-DALF qui certifie ce niveau.

Nous avons voulu savoir si nos enseignants, tout comme nos stagiaires, avaient fait un séjour dans un pays francophone et si oui, lequel ? Avec quel objectif ? Combien de temps ? Dans quelle année ? La réponse était oui dans 62,5% des cas et il faut dire qu'entre ceux qui ont dit oui, 40% a fait un séjour dans deux pays différents. Les objectifs, les dates et les durées de ces séjours sont très variés :

- France : 80% ; Belgique : 20% ; Suisse : 20% ; Canada : 20%
- Convention universitaire : 20% ; tourisme : 20% ; études : 40%, mariage : 20%
- 4 mois : 40% ; 1 an : 20%, 8 ans : 20% ; 10 ans : 20%
- Année : 2011 : 20% ; 2005 : 20% ; 1995 : 20% ; 1991 : 20% ; 1985 : 20%

La moitié de nos informateurs affirment avoir des contacts en français : 50% tous les jours ; 25% une fois par mois et 25% une fois par an.

Concernant leur niveau socio-économique, les enseignants affirment appartenir aux couches sociales suivantes : 12 ;5 % couche 2 ; 50% couche 3 ; 37,5% couche 5.

Leur formation

Consciente des libertés des institutions éducatives colombiennes quant au recrutement de leurs enseignants, nous avons voulu connaître la formation universitaire qu'ils avaient suivie parce que pour notre étude, c'est une information qui peut s'avérer primordiale au moment d'interpréter les données que nous avons obtenues grâce aux questionnaires de la SPA. C'est ainsi que nous avons appris que 50% des enseignants enquêtés ont un diplôme de Licence (BAC+5) ; 12,5% un diplôme de Especialización (BAC+6) ; et 37,5% un diplôme de Maestría (BAC+7). Néanmoins, quand nous avons demandé l'intitulé du dernier diplôme obtenu nous avons constaté que seulement 50% de nos informateurs, ont une formation en enseignement de français langue étrangère, les autres enseignants ont fait des études qui, comme nous le verrons, ont peu ou aucun rapport avec l'enseignement du français, voire l'enseignement tout court :

- Biologie : 12,2%
- Finances et relations internationales : 12,5%
- Littérature colombienne et latino-américaine : 12,5%
- Education Bilingue : 12,5%
- Langues modernes : 25%
- Didactique du FLE : 25%

Nous avons demandé à nos informateurs s'ils avaient des études en cours, 25% ont répondu de manière affirmative et ils ont précisé :

- Professeur de FLE : 50%
- Trabajo social¹³ : 50%

Leur expérience professionnelle

Deux questions ont été posées aux enseignants pour établir leur expérience professionnelle : a. le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement ; et b. le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement du français. Les réponses sont les suivantes :

- a. 1-12 mois : 12,5% ; 6-10 ans : 37,5% ; 11-15 ans : 12,5% ; 16-20 ans : 12,5% ; 21-30 ans : 25% ; 31-35 ans : 12,5%.

¹³ Cette profession est définie par la Fédération Internationale des Travailleurs Sociaux (FITS) comme ceci : « La profession d'assistant social ou de travailleur social cherche à promouvoir le changement social, la résolution de problèmes dans le contexte des relations humaines et la capacité et la libération des personnes afin d'améliorer le bien-être général. Grâce à l'utilisation des théories du comportement et des systèmes sociaux, le travail social intervient au point de rencontre entre les personnes et leur environnement. Les principes des droits de l'homme et de la justice sociale sont fondamentaux pour la profession » (Site Web de la FITS : <http://web.archive.org/web/20120123104455/http://www.ifsw.org/p38001957.html>)

b. 1-12 mois : 37,5% ; 1-5 ans : 25% ; 6-10 ans : 12,5% ; 11-15 ans : 25% ; 21-30 ans : 12,5%.

Cali

Deux collèges et lycées font partie du projet de réintroduction du français à Cali : INEM Jorge Isaacs, et Incolballet ; malheureusement de ce dernier nous n'avons pas eu de réponse et nous n'avons pas pu faire les enquêtes auprès de ses enseignants.

Trois de nos informateurs sont des enseignants de français à l'INEM Jorge Isaacs, et un au Lycée Santa Librada. Même si ce lycée ne fait pas partie des rapports officiels du projet de réintroduction du français il y est engagé, donc nous avons décidé de le tenir en compte pour le recueil des données. Il est important de dire que deux de nos quatre informateurs appartiennent à la communauté afro-descendante en Colombie, et que l'un d'entre eux, est activiste de l'association des femmes Afro-colombiennes (AMAFROCOL¹⁴).

Les caractéristiques de ces enseignants sont les suivantes : Ils sont tous de nationalité colombienne dont deux afro-descendants. 75% sont des femmes et 25% des hommes. 50% d'entre eux ont 55 ans, 25% 62 ans et 25% 51 ans ; la moyenne d'âge est donc de 56 ans. Tous nos informateurs ont appris la langue française pendant leur formation universitaire et 25% a complété cette formation avec des cours dans des instituts de langues, ce qui leur a permis d'atteindre les niveaux B1 (50%) et B2 (50%) mais seulement 25% ont la certification du diplôme DELF.

La moitié des enseignants enquêtés à Cali a fait un séjour dans un ou deux pays francophones qui date des années 1985 et 1995 : France et Canada 50% ; Suisse : 50%. L'objectif de ces séjours était les études, que ce soit en convention universitaire avec une durée de 4 mois (50%) ou d'autres études non précisées avec une durée de 10 ans (50%). 75% de nos informateurs affirment ne pas avoir des contacts en français avec des francophones, 25% disent avoir ces contacts une fois par an. Nous ne tiendrons donc pas compte de cette information pour l'analyse de nos données car elle n'est pas représentative.

En ce qui concerne la formation universitaire de nos informateurs, 50% ont un diplôme de master (BAC+7), 25% un diplôme de « especialización » (BAC+6), et 25% un diplôme de licence (BAC+5). Leurs domaines d'études sont : langues modernes : 25% ; éducation bilingue : 25% ; didactique du FLE : 25% ; littérature Colombienne et Latino-américaine : 25%. Il est important de souligner que 25% d'entre eux continuent à faire des études et cherchent à obtenir un diplôme de *Trabajo Social*.

L'expérience professionnelle de nos informateurs est assez importante, 25% ont enseigné pendant 10 ans ; 25% pendant 28 ans ; 25% pendant 29 ans, et 25% pendant 30 ans. De ces années d'enseignement, le temps consacré à l'enseignement de FLE est le suivant : 50% moins d'un an ; 25% : 12 ans ; 25% : 30 ans.

Pour finir, la situation socio-économique de ces enseignants est la suivante : 25% couche 2 ; 50% couche 3 ; et 25% couche 5.

¹⁴ Asociación de Mujeres Afrocolombianas.

Armenia

Quatre enseignants, trois femmes et un homme, ont participé à notre étude : trois enseignants de l'Alliance Française et un enseignant de l'université del Quindío. Ils sont tous de nationalité colombienne et il y en a un qui a la double nationalité : colombienne et belge. La moyenne d'âge est de 33 ans. 50% d'entre eux ont appris la langue française lors de leur formation universitaire, (25% ont complété cette formation avec des cours de langue) et les 50% restant ont appris la langue au lycée français de Bogotá. Par conséquent tous ces enseignants ont un diplôme DALF : 50% C1 ET 50% C2.

75% de nos informateurs ont fait un séjour dans un ou deux pays francophones : 100% la France, 33,3% la Belgique. Les objectifs de ces séjours ainsi que leurs durées sont très variés : 33,3% : tourisme (4 mois) ; 33,3% : mariage (huit ans) ; 33,3% : études (un an). A la différence des enseignants de Cali, la date de fin de séjours des enseignants d'Armenia est plus récente : 33,3% : 2001 ; 33,3% : 2005 ; 33,3% : 1991. 75% de nos informateurs affirment avoir des contacts en français avec des francophones : 66,6% tous les jours ; 33,3% une fois par mois.

Concernant leur formation professionnelle, 75% de nos enquêtés affirment avoir fait une licence (BAC+5) et seulement 25% d'entre eux ont fait des études de niveau Master 2 (BAC+7). Néanmoins, nous avons constaté que 50% de ces enseignants ont des formations qui n'ont rien à avoir avec l'enseignement du français langue étrangère : 25% : licence en Biologie ; 25% licence en Finances et relations internationales ; 25% : licence en langues modernes ; 25% Master 2 en didactique du FLE. Malgré ceci, leur expérience professionnelle dans l'enseignement est importante : 50% : 7 ans ; 25% : 13 ans ; 25% : 1 an. Plus particulièrement dans l'enseignement du FLE la moyenne est de 6,5 ans : 25% : 1 an ; 25% : 5 ans ; 25% : 7 ans ; 25% 13 ans.

Pour finir, la situation socio-économique de ces enseignants est la suivante : 50% couche 3 ; et 50% couche 5.

3.3. Organisation des données

Dans le cadre du Projet de réintroduction du français dans les écoles, collèges et lycées publics en Colombie nous avons choisi deux groupes auprès desquels nous avons réalisé des questionnaires et des entretiens pour établir les représentations linguistiques qu'ils se font des mots faisant l'objet de cette recherche. Néanmoins le corpus que nous avons constitué, voulant prendre en compte l'expérience de la pratique pédagogique des enseignants de français, devient plus complexe et mérite d'être explicité. Nous allons le présenter sous forme de composantes dans ce qui suit.

Composante 1 : Tient compte des discours lexicographiques stabilisés par les dictionnaires monolingues de langue française et de langue espagnole. Ces discours nous ont permis de (re)construire la signification lexicale des mots objet de notre étude afin de rendre compte de la partie la plus stable de leur signification, exprimée en termes de noyau et de stéréotypes.

Composante 2 : les résultats des questionnaires que nous avons passés auprès des enseignants et des futurs enseignants de français constituent notre deuxième composante. Les

données ont été collectées grâce à 282 questionnaires, 141 en langue espagnole et 141 en langue française, ceci équivaut à trois questionnaires par informateur et un total de 47 informateurs.

Composante 3 : représente les données recueillies auprès des 8 enseignants de français à travers 48 questionnaires, 24 en langue française et 24 en langue espagnole, trois questionnaires par informateur.

Composante 4 : comprend les résultats obtenus à partir des questionnaires passés auprès de 39 futurs enseignants de français (stagiaires) : 18 stagiaires de l'université Pédagogique Nationale, 15 stagiaires de l'Université del Quindío et 6 stagiaires de l'université Santiago de Cali, soit 234 questionnaires au total dont 117 en langue espagnole et 117 en langue française : trois questionnaires par informateur.

Composante 5 : prend en compte les données obtenues grâce aux bilans de savoirs rédigés par 8 enseignants de français : ayant le choix de la langue à utiliser, quatre de nos informateurs ont décidé de les rédiger en espagnol et quatre en français.

Composante 6 : notre dernière composante reprend les réponses des 8 enseignants à l'entretien d'explicitation des savoirs. Les contraintes dues principalement à la disponibilité des enseignants ainsi qu'au temps que nous avons pu passer dans chacune des villes, ont fait que seulement 6 des 8 enseignants ont accepté de faire cet entretien.

Le tableau ci-dessous résume les composantes 2 à 6 de notre corpus, le nombre d'informateurs, leur statut, ainsi que le nombre et le type de réponses et la langue utilisée.

Composante	Informateurs	Nombre de réponses	Langue utilisée
Composante 2	47 informateurs : Enseignants et futurs enseignants de français	282 questionnaires	141 espagnol 141 français
Composante 3	8 enseignants de français	48 questionnaires	24 espagnol 24 français
Composante 4	39 futurs enseignants	234 questionnaires	117 espagnol 117 français
Composante 5	8 enseignants de français	8 bilans de savoirs	4 espagnol 4 français
Composante 6	6 enseignants	6 entretiens	5 espagnol 1 français

Tableau 2: Distribution des composantes 2-6 du corpus.

3.4. *Représentation linguistique de civilisation, culture et interculturel dans la perspective de la SPA*

L'intégration de la culture dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère n'est plus un sujet de débat. Dans plusieurs disciplines des sciences humaines, le rapport entre langue et culture a été souligné et pris en compte dans de nombreuses études. La didactique des langues étrangères a particulièrement insisté sur ces rapports, comme nous l'avons exposé (cf. page 53), depuis que Dell Hymes a fait allusion à une compétence de communication dont tout individu dispose pour pouvoir communiquer de manière efficace. Pourtant l'histoire de la didactique des langues nous montre que la préoccupation pour inclure les éléments culturels pendant les cours a toujours existé mais répond à des besoins et à des intérêts particuliers.

Dans le discours de la didactique des langues étrangères les mots *civilisation*, *culture* et *interculturel* constituent pour nous les éléments de réponses à ces besoins et à ces intérêts, raison pour laquelle nous avons aussi analysé les influences que l'anthropologie a eu sur ces trois concepts et la manière dont ils ont été intégrés dans la didactique des langues. Nous rejoignons ainsi Porcher quand il affirme : « Qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non, un choix pédagogique, dans le domaine de la civilisation, est porteur d'un nombre de données culturelles » (1986 : 30).

La Sémantique des Possibles Argumentatifs, théorie que nous avons adoptée pour notre analyse, postule que les discours ne décrivent pas le monde mais le construisent et le reconstruisent de manière indéfinie ; en effet « les mécanismes sémantico-discursifs proposent une représentation du monde conforme ou opposée au système des valeurs portées par les significations lexicales, et donc censées être partagées par les participants à la communication » (Galatanu, 2006 : 92). A partir de cette idée, notre analyse des représentations linguistiques cherche à dévoiler la représentation du monde propre aux enseignants et aux futurs enseignants colombiens du FLE participant au projet de réintroduction de français dans les écoles, collèges et lycées publics en Colombie à travers la description sémantique et argumentative des mots *civilisation*, *culture* et *interculturel* ainsi que des valeurs modales qui leurs sont attribuées ; autrement dit, notre propos est de mettre à jour la représentation de ces trois concepts en langue espagnole et en langue française pour comprendre la construction identitaire véhiculée dans les cours du FLE.

Pour ce faire, nous allons procéder en deux grandes étapes : la première, centrée sur l'analyse des discours lexicographiques, nous permettra de construire les trois strates de la signification proposés par la SPA (le noyau (N), les stéréotypes (st) et les possibles argumentatifs (PA) pour chacune des entités lexicales étudiées en langue espagnole et en langue française. Ensuite, notre deuxième étape se focalisera sur l'analyse des données obtenues grâce à nos questionnaires. Dans une démarche comparative nous allons mettre en parallèle les PA des trois mots qui sont activés dans les dictionnaires et les PA activés par nos informateurs, ce faisant nous serons en capacité de décrire la représentation (re)construite du monde, proposée par nos informateurs.

3.4.1. Les discours lexicographiques

Nous avons décidé de commencer notre analyse sémantique en nous appuyant sur les discours lexicographiques en langue espagnole et en langue française, c'est-à-dire, les dictionnaires monolingues. Si la SPA permet de commencer de cette manière l'analyse, c'est parce que les dictionnaires stabilisent la signification des mots. Selon Ducrot et Todorov (1972 : 71) :

Le dictionnaire, ou lexique, indique le ou les sens que possèdent les mots. A ce titre, il apparaît comme la partie sémantique par excellence de la description (le dictionnaire donne aussi, mais c'est seulement pour des raisons de commodité, des renseignements sur les variations morphologiques particulières à chaque mot).

En effet, Collinot et Mazière (1997) affirment que les dictionnaires constituent des lieux de reconfiguration et de normalisation des énoncés, ils sont des discours institutionnels et comme tels, des observatoires privilégiés « des processus de représentation des pratiques langagières dans une théorie de la langue » (Collinot et Mazière, 1997 : 120). Comme l'analyse sémantique ne se limite plus à l'étude de la signification d'un mot en dehors de son contexte discursif, ces auteurs reprennent la description faite par B. Fradin et J.M. Marandin (1979) des influences réciproques de la lexicographie et de la sémantique :

Le dictionnaire, en détachant effectivement les sens des discours où ils sont produits, fournit à la sémantique un espace neutre où appliquer des procédures de classification et de description, la sémantique jouant pour la lexicographie le rôle d'alibi en constituant cet espace comme un espace logique et expérimental où décrire des sens réifiés et abstraits (sèmes, traits, concepts). Lexicographie et sémantique ne s'opposent pas : elles sont l'une pour l'autre un domaine de validité. (Fradin et J.M. Marandin (1979 : 83) Dans : Collinot et Mazière (1997 : 120)

Ainsi les dictionnaires répondent, selon Collinot et Mazière, à un double impératif : ils exposent le fonctionnement actualisé de la langue et représentent les formes de la langue à travers une écriture normalisée (1997 : 118-119). Pour y parvenir, l'auteur d'un dictionnaire, le lexicographe, recense les mots de la langue et les trie pour former le lexique, puis, ce lexique est organisé de manière alphabétique donnant lieu à la nomenclature. Comme celle-ci est le résultat d'un acte de discrimination des formes lexicales, elle est pour ces auteurs un processus discursif interprétable comme acte de langage (Collinot et Mazière, 1997 : 54) qui cherche à légitimer aussi bien une pratique langagière lui attribuant le statut de langue commune, que les formes de la langue (noms, verbes, sigles, entre autres).

Cette double légitimation suppose pour Collinot et Mazière deux opérations distinctes : l'une idéologique, car l'enregistrement d'un mot dans un dictionnaire lui donne une « identité culturelle, une existence dans la réalité spatio-temporelle » (1997 : 54) ; et l'autre linguistique, puisque « discriminer un segment du discours sous forme d'entrée de dictionnaire suppose une conception théorisée de la langue qui autorise son individuation lexicale en unité discrète de langue » (1997 : 54).

Même si les dictionnaires de langue visent alors la description de l'usage de la langue et donnent des informations sur son lexique et l'utilisation normée des mots dans le discours, le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (2012) rappelle le caractère arbitraire duquel il n'échappe pas : « l'objectif est souvent incertain, par hésitation entre l'impossible exhaustivité et les limites matérielles et pratiques ». Cette arbitrarité est due, entre autres, au caractère évolutif de la langue et au phénomène de polysémie, qui selon Collinot et Mazière (1997) justifient les nombreuses rééditions des dictionnaires où des nouveaux mots et des nouveaux usages sont recensés et intégrés ; en réalité, pour eux un dictionnaire « n'a pas de fin (...) il est à la fois témoin, instituteur, et normalisateur d'un espace de communication » (1997 :45).

C'est donc dans le caractère symbolique et représentatif d'une langue que les dictionnaires constituent la base de notre analyse, en effet, même si la langue est toujours en évolution, le dictionnaire constitue un recueil de la connaissance partagé par la communauté linguistique et stabilise aussi bien les mots utilisés par les locuteurs que leur signification et leur orthographe ; bref, le dictionnaire, comme unité linguistique, devient la référence de toute langue.

3.4.2. Choix des dictionnaires

Pour restituer les définitions des mots *civilisation*, *culture* et *interculturel* en langue française, nous avons décidé de nous appuyer sur quatre dictionnaires monolingues, à savoir : Le nouveau Petit Robert de la langue française, Le Petit Larousse, le Dictionnaire Quillet de la langue française et enfin sur la version électronique du Grand Robert de la langue française.

Dans le cas de la restitution de ces mots en langue espagnole, nous avons voulu prendre en compte des maisons d'édition colombiennes, mais malheureusement il y en a très peu et nous n'y

avons pas eu accès. Pourtant, il faut tenir compte que depuis 1951¹⁵ la Real Academia de la lengua Española (RAE) (Académie Royale Espagnole) a créé l'Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) (Association des Académies de Langue Espagnole) qui rassemble vingt-trois Académies en Espagne, en Amérique et aux Philippines dans l'objectif de développer une politique linguistique qui normalise le lexique, la grammaire et l'orthographe pour tous les hispano parlants.

L'Académie Colombienne de la Langue est la plus ancienne parmi ces académies, elle a été créée en 1871 et depuis, son siège se trouve à Bogota. Sur son site internet, la consultation des significations des mots se fait directement sur le dictionnaire de la langue espagnole, c'est-à-dire, c'est le dictionnaire de la RAE qui établit la référence lexicographique pour les dictionnaires utilisés en Colombie, raison pour laquelle, nous nous sommes servie de quatre dictionnaires monolingues édités en Espagne : Diccionario de Uso del español de América y España, Gran diccionario de Uso del español actual, Diccionario Ilustrado de la lengua española et Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) dans sa version électronique.

¹⁵ Information publiée sur le site de la RAE, disponible sur : <http://www.rae.es/la-institucion/historia>

CHAPITRE IV. DESCRIPTION DE LA SIGNIFICATION LEXICALE

Ce chapitre sera consacré à la description de la signification lexicale en langue espagnole et en langue française de chacune des entités lexicales qui font l'objet de notre étude : *civilisation*, *culture* et *interculturel*. Pour ce faire, nous reprendrons la composante numéro 1 de nos données, c'est-à-dire, les dictionnaires monolingues d'espagnol et de français. L'objectif est de répertorier, dans un premier moment, les significations qu'ils proposent pour chacune des mots étudiés, pour ensuite, être en capacité de construire leur signification lexicale. Cette étape constitue ainsi le fondement sémantique de cette recherche.

4.1. Description de la signification lexicale du mot *civilisation*

4.1.1. Le mot *civilisation* dans les dictionnaires de langue française

Dans le dictionnaire Le nouveau Petit Robert de la langue française *civilisation* correspond à :

1. Acte de justice, de civiliser.
2. Fait de civiliser : avancement, évolution, progrès.
3. Ensemble des caractères communs aux vastes sociétés considérées comme avancées ; ensemble des acquisitions des sociétés humaines (opposé à nature, barbarie)
4. Ensemble de phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques) communs à une grande société ou à un groupe de sociétés. Culture.

« Civiliser » dans ce dictionnaire, veut dire :

1. Faire passer (une collectivité) à un état social plus évolué (dans l'ordre moral, intellectuel, artistique, technique) ou considéré comme tel. Affiner, dégrossir, éduquer, policer.
2. Rendre (qqn) plus poli, plus affable. Apprivoiser, polir

Le dictionnaire le Grand Robert de la langue française définit *civilisation* comme :

1. Acte de justice, de civiliser.
2. Fait de se civiliser ou d'être civilisé : avancement, évolution, progrès.
3. Ensemble des caractères communs aux vastes sociétés les plus cultivées, les plus évoluées de la terre ; ensemble des acquisitions des sociétés humaines. (Opposé à nature, barbarie) : *Civilisation ! grand mot dont on abuse, et dont l'acception propre est ce qui rend civil. Il y a donc civilisation par la religion, la pudeur, la bienveillance, la justice ; car tout cela unit les hommes. Joseph JOUBERT, Pensées, XVIII, 1.*
4. Ensemble des phénomènes sociaux à caractères religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques, communs à une grande société ou à un groupe de sociétés. Culture. *La civilisation chinoise, égyptienne, grecque. Les civilisations précolombiennes d'Amérique. La civilisation méditerranéenne. Civilisation occidentale.* — Cet ensemble caractérisé par un trait fondamental dominant. *La civilisation du bronze, du fer. La*

civilisation industrielle a triomphé au XXe siècle. — Aire de civilisation : surface géographique sur laquelle s'étend l'influence d'une civilisation.

« Civiliser » est défini dans ce dictionnaire comme :

1. Faire passer (une collectivité, ses membres) à un état social plus évolué (ou considéré comme tel) dans l'ordre moral, intellectuel, artistique, technique. Civilisation, affiner, améliorer, dégrossir, éduquer, policier. *Les Grecs ont civilisé l'Occident.*

L'emploi de ce mot relève d'une conception exclusive et généralement ethnocentrique de la « civilisation » jugée du point de vue de la culture qui s'exprime.

2. Rendre (qqn) plus poli, plus affable. Apprivoiser, polir. *Il faut civiliser ce butor. Il se civilise à votre contact.*

Dans le dictionnaire le petit Larousse, le mot *civilisation* signifie :

1. Action de civiliser ; fait de se civiliser.
2. Ensemble cohérent de sociétés ou de cultures ; ensemble des caractères sociaux, culturels, etc., qu'elles partagent.
3. Période de rayonnement, de particulière richesse culturelle d'une ou de plusieurs sociétés, cultures, etc. ; ensemble de traits correspondants.
4. Ensemble des comportements, des valeurs supposées témoigner du progrès humain, de l'évolution positive des sociétés.

En même temps, « civiliser » veut dire.

1. Amener une société, un peuple d'un état jugé primitif ou inférieur à un état estimé supérieur d'évolution culturelle et matérielle. — Imposer ses traits caractéristiques à des sociétés particulières, hétérogènes, en parlant d'une civilisation donnée.
2. Adoucir, polir le caractère, les manières de qqn.

Enfin, dans le dictionnaire Quillet, le mot *civilisation* est définit ainsi :

1. Action de civiliser.
2. État de ce qui est civilisé.
3. Se dit souvent par opposition à barbarie.
4. Développement spirituel et matériel propre à un groupe humain.

Le mot « civiliser » dans ce dictionnaire est décrit ainsi :

1. Rendre civile, sociable.
2. Améliorer l'état moral et matériel ; adoucir, polir les mœurs.

4.1.2. Construction de la signification lexicale du mot *civilisation*

À partir de l'inventaire dictionnaire présenté auparavant, le mot *civilisation* peut être compris de deux manières différentes : en tant que processus d'évolution qui amène au progrès, et en tant qu'ensemble de traits caractéristiques et comportements partagés qui témoignent de ce

progrès. Nous proposons ci-dessous la représentation de la signification lexicale en termes de noyau et stéréotypes :

Noyau	Séréotypes
État inférieure de la société	dc barbarie
Donc	
Faire passer à un état social plus évolué	dc civiliser dc imposer dc affiner dc dégrossir dc éduquer dc polir dc apprivoiser dc améliorer dc adoucir
Donc	
Rendre/devenir civil	dc pudeur dc bienveillance dc mœurs dc justice dc comportements dc valeurs
Donc	
Avoir des phénomènes sociaux communs	dc religion dc moral dc esthétisme dc science dc technique dc intellectuel dc artistique dc culture dc avancement dc évolution
Donc	
Progrès	

Cette représentation de la signification du mot *civilisation* rend compte de l'inscription des valeurs ontologiques dans le noyau de cette entité lexicale. Il se caractérise par la présence de valeurs déontiques dans l'élément *rendre civil* correspondant à l'« obligation » et l'élément *phénomènes sociaux* regroupe tant l'« obligation » que le « permis », l'« interdit », et le « facultatif » présents dans les normes sociales. En tant que processus, dans le mot *civilisation* des valeurs finalisantes volitives sont aussi convoquées : l'idée de *faire passer à un état plus évolué* et de *rendre civil* en sont l'exemple.

Pour compléter la représentation de l'entité lexicale *civilisation* et étant donné que dans tous les dictionnaires consultés la première définition renvoie au mot *civiliser*, nous l'avons pris en compte pour construire la description de la signification lexicale du mot *civilisation*. Nous avons remarqué que le verbe *civiliser* renforce l'idée de processus d'évolution présente dans l'entité lexicale *civilisation*. Les valeurs modales axiologiques qui s'inscrivent dans les stéréotypes sont majoritairement positives, en effet, seulement deux stéréotypes sont axiologiquement négatifs : *barbarie* et *imposer*. Le dictionnaire le Grand Robert associe le mot *barbarie* à la *cruauté*, à la *sauvagerie*, à la *grossièreté* et à la *violence*, inscrivant ainsi toutes les valeurs négatives à ce mot : morale-, éthique-, esthétique-, pragmatique-, intellectuelle- et hédonique-affective-. Dans le cas d'*imposer* c'est sa définition qui nous donne aussi toutes les valeurs négatives dans le sens où ce mot est défini par le même dictionnaire comme : 1. « prescrire à qqn (une action, une attitude pénible, difficile, désagréable...) », 2. « faire accepter, admettre (qqch.) par une pression, une contrainte morale. *Imposer aux autres son opinion, son point de vue, ses façons de voir* » et 3. « faire accepter (qqn) par force, autorité, prestige »

Outre les valeurs axiologiques, des valeurs ontologiques, majoritairement déontiques sont convoquées dans les stéréotypes du mot étudié : *pudeur*, *mœurs*, *comportement*, *morale*, par exemple, représentent dans la société ce qui est « permis », « interdit », et « obligatoire ». Enfin seul des valeurs de jugement de vérité qui relèvent de la « volonté » s'inscrivent dans cette représentation à travers les mots : *affiner*, *dégrossir*, *polir*, *apprivoiser*, *améliorer*, *adoucir*, entre autres. Le tableau ci-dessous synthétise toutes les valeurs modales présentes dans les stéréotypes associés au mot *civilisation* :

Ontologiques	Jugement de vérité	Axiologiques	Finalisantes
10 occurrences 42%	9 occurrences 37%	23 occurrences 96%	10 occurrences 42%
Déontiques : 6 Aléthiques : 1 Déont/alét : 3	Épistémiques : 4 Doxologiques : 5	Positives : 21 Négatives : 2	Volitives : 10

Tableau 3: Valeurs modales inscrites dans les stéréotypes du mot *civilisation*.

4.1.3. Le mot *civilización* dans les dictionnaires de langue espagnole

Le diccionario de uso del español de América y España définit le mot *civilización* ainsi:

1. Conjunto de costumbres, ideas, creencias, cultura y conocimientos científicos y técnicos que caracterizan a un grupo humano en un momento de su evolución: *civilización maya*.
2. Estadio de esta evolución de un grupo humano.

Le verbe *civilizar*, veut dire :

1. Introducir en un país o en un pueblo la cultura de otro país o pueblo más desarrollado.
2. Mejorar el comportamiento de una persona y hacerla más sociable.

Le DRAE présente trois définitions du mot *civilización* :

1. Conjunto de costumbres, saberes y artes propio de una sociedad humana. *La civilización china, occidental*.

2. Estadio de progreso material, social, cultural y político propio de las sociedades más avanzadas. *Los beneficios de la civilización*
3. Acción y efecto de civilizar.

En même temps, *civilizar* veut dire :

1. Elevar el nivel cultural de sociedades poco adelantadas.
2. Mejorar la formación y comportamiento de personas o grupos sociales.

Le Gran diccionario de uso del español actual, présente les définitions suivantes :

1. Acción o resultado de civilizar
2. Grado de desarrollo material, cultural y espiritual, alcanzado por la humanidad a lo largo de los tiempos.
3. Estado de desarrollo material, cultural y espiritual de una determinada raza, pueblo, época, etc.
4. Conjunto de personas, ideas, cosas, lugares, etc., civilizados o que constituyen una civilización, con sus avances, comodidades, etc., considerado en oposición a otro conjunto que carece de tales avances, desarrollo y comodidades.
5. Progreso, evolución, cultura.

Civilizar, veut dire :

1. Enseñar o imponer a un pueblo, raza, etc., el conjunto de costumbres, conocimientos, etc., propios de los pueblos culturalmente más avanzados.
2. Enseñar a alguien a comportarse correcta y educadamente con los miembros de la comunidad a la que pertenece. En general educar a alguien que muestra comportamientos toscos o insociables
3. Culturizar, instruir, formar.

Dans le diccionario de uso del español, *civilización* veut dire :

1. Acción de civilizar.
2. Desarrollo de todos los aspectos alcanzados por la humanidad en su continua evolución. Progreso.
3. Estado de la humanidad en cuanto a ese desarrollo en cierto lugar o en cierto tiempo: *civilización egipcia*.
4. En lenguaje corriente suelen usarse indistintamente los términos *civilización* y *cultura*; pero se ha intentado diferenciarlos, designando con el primero el progreso científico y material y con el segundo el mejoramiento espiritual, que facilita las relaciones humanas. Así puede decirse de un país o de una persona que es muy civilizado, pero poco culto, y a la inversa.

En même temps, *civilizar* veut dire :

1. Introducir en un país la civilización de otros más adelantados.
2. Adoptar un pueblo la civilización de otro más adelantado.
3. Convertir a una persona tosca o insociable en educada o sociable.
4. Hacerse una persona más educada y sociable.

Enfin, pour le Diccionario ilustrado de la lengua española, *civilización* veut dire :

1. Conjunto de costumbres, ideas, creencias, cultura y conocimientos científicos y técnicos que caracterizan a un grupo humano, como un pueblo o una raza, en un momento de su evolución.
2. Acción de civilizar.

Le verbe *civilizar*, n'apparaît pas dans ce dictionnaire.

4.1.4. Construction de la signification lexicale du mot *civilización*

L'inventaire dictionnaire que nous venons de présenter, ne nous montre pas, à première vue, une différence avec la conceptualisation du même mot en langue française. Le mot *civilización* en langue espagnole fait référence tant au processus d'évolution qui amène au progrès, qu'à l'ensemble de traits caractéristiques et comportements partagés qui témoignent de ce progrès. Tel que nous l'avons fait en langue française, nous avons complété la représentation de l'entité lexicale *civilización* en associant le verbe *civilizar*. Nous avons remarqué qu'il renforce aussi l'idée de processus d'évolution mais à la différence de la langue française, le verbe *civilizar* est associé à des processus d'éducation, de formation et d'instruction. Ci-dessous nous exposons la conceptualisation de l'entité lexicale *civilización* en termes de noyau et stéréotypes en langue espagnole, puis nous ferons sa traduction en langue française :

Noyau	Séréotypes
Pensar que una sociedad es menos desarrollada	
Luego	
Introducir una cultura más desarrollada	lg enseñar
	lg imponer
	lg instruir
	lg formar
	lg educar
	lg convertir
Luego	
Mejorar comportamientos	lg hacer más sociable
Luego	
Mejorar la formación	lg hacer más educado
	lg instrucción
	lg estudio
Luego	
Elevar nivel cultural	lg costumbres
	lg conocimientos
	lg ciencia
	lg artes
	lg ideas
	lg creencias
Luego	

Desarrollo

lg avances
lg comodidades
lg evolución

Luego
Progreso

Nous allons maintenant traduire cette représentation en langue française. Nous essayerons de rester le plus fidèles possible à la langue espagnole.

Noyau

Stéréotypes

Penser qu'une société est moins développée

DONC

Introduire une culture plus développée

DC enseigner
DC imposer
DC instruire
DC former
DC éduquer
DC convertir

DONC

Améliorer les comportements

DONC

Améliorer la formation

DC faire plus sociable

DC faire plus éduqué
DC instruction
DC étude

DC

Elever le niveau culturel

DC coutumes
DC connaissances
DC science
DC arts
DC idées
DC croyances

DONC

Développement

DC avancé
DC confort
DC évolution

DONC

Progrès

Cette représentation de la signification du mot *civilización* rend compte de l'inscription des valeurs axiologiques positives dans le noyau de cette entité lexicale. Des valeurs finalisantes volitives sont également inscrites avec l'idée d'*introduire une culture plus développée, élever le niveau culturel et développement* ; en réalité, en espagnol *introduire* fait référence à « vouloir » *mettre en œuvre (poner en uso)* ; *élever (elevar)* renvoie à l'idée d'augmenter quelque chose jusqu'à arriver à un certain niveau, et enfin dans le *développement* il y a le « vouloir évoluer » et le « devoir-faire », raison pour laquelle des valeurs ontologiques déontiques sont également

présentes. Les *comportements* s'inscrivent aussi dans ce type de valeurs car dans la société ils font référence à ce qui est « permis » ou « interdit ». Egalement, les mots *société* et *culture* activent des valeurs ontologiques déontiques, car ils renvoient, respectivement, à l'organisation et aux formes de comportement d'un groupe. Deux valeurs de jugement de vérité sont convoquées dans le noyau de l'entité lexicale *civilización* : il s'agit de la valeur épistémique associée à la *formation* et à la *culture*, celle-ci, regroupant l'ensemble des « connaissances ».

Les valeurs modales présentes dans les stéréotypes de cette entité lexicale sont majoritairement axiologiques positives ; une seule association convoque des valeurs axiologiques négatives : *imponer* (*imposer*) car dans sa définition cette entité lexicale renvoie à l'idée de *peur* (*miedo*) et de *charge* (*carga*) qui activent la valeur affective négative chez celui qui subit l'imposition. Outre les valeurs axiologiques, les stéréotypes de cette entité lexicale révèlent une forte présence des valeurs de jugement de vérité : sur les 19 stéréotypes analysés, 4 d'entre eux convoquent des valeurs épistémiques, comme c'est le cas des mots *estudio* (*étude*), *conocimiento* (*connaissance*), *ciencia* (*science*) et *ideas* (*idées*) qui renvoient aux *savoirs* et à la *compréhension*. Deux autres associations convoquent des valeurs doxologiques : c'est le cas de *creencias* (*croyances*) et de *convertir* (*convertir*), ce dernier étant défini par le dictionnaire de la RAE comme : « ganar a alguien para que profese una religión o una práctica (*rendre qqn favorable à la profession d'une religion ou d'une pratique*) ». Les cinq autres associations présentent à la fois des valeurs qui font référence tant aux « savoirs » qu'aux « croyances » : *enseñar* (*enseigner*), *educar* (*éduquer*), *instruir* (*instruire*), *instrucción* (*instruction*) et *formar* (*former*) sont définis par le dictionnaire de la RAE par rapport à la *préparation intellectuelle* mais aussi à la *formation morale* et au fait d'*endoctriner* les enfants et les jeunes enfants, c'est-à-dire de leur apprendre à la fois des « idées » et des « croyances ».

Des valeurs ontologiques sont également convoquées dans 6 occurrences, 4 d'entre elles font allusion à des normes sociales qui s'inscrivent dans le « devoir-faire », le « permis » et l'« obligatoire », comme par exemple *costumbres* (*coutumes*), *enseñar* (*enseigner*) qu'en espagnol renvoie à l'idée de « dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirva de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo » (donner un avertissement, un exemple ou une leçon qui sert d'expérience ou de guide pour des actions futures » et *educar* (*éduquer*) outre le développement des facultés intellectuelles et morales, ce mot fait référence à « Enseñar los buenos usos de urbanidad y cortesía » (enseigner les bonnes manières et la politesse).

Enfin des valeurs finalisantes se trouvent seulement en 16% des occurrences. Celles-ci appartiennent à la sphère du « vouloir » majoritairement, pourtant avec le mot *comodidades* (*confort*) des valeurs désidératives apparaissent car il suppose « Cosa necesaria para vivir a gusto y con descanso » (quelque chose dont on a besoin pour vivre à l'aise et avec repos). Le tableau ci-dessous synthétise l'ensemble de valeurs modales convoqués dans les stéréotypes du mot *civilización* :

Ontologiques	Jugement de vérité	Axiologiques	Finalisantes
6 occurrences 32%	11 occurrences 58%	18 occurrences 95%	3 occurrences 16%
Déontiques : 4 Alét/Déont : 2	Épistémiques : 4 Doxologiques : 2 Épist/Dox. : 5	Positives : 16 Négatives : 1 Bivalentes : 1	Volitives : 2 Désidératives : 1

Tableau 4: Valeurs modales inscrites dans les stéréotypes du mot *civilización*.

4.2. Description de la signification lexicale du mot culture

4.2.1. Le mot culture dans les dictionnaires de langue française

Dans le dictionnaire Le nouveau Petit Robert de la langue française le mot *culture* est définie de la manière suivante :

1. Développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés.
2. Ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement : connaissance, éducation, formation, instruction, savoir.
3. Ensemble des aspects intellectuels propres à une civilisation, une nation.
4. Ensemble des formes acquises de comportement, dans les sociétés humaines.

Le dictionnaire le Grand Robert de la langue française définit *culture* comme :

1. Développement des facultés intellectuelles par des exercices appropriés.
2. Ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement : connaissance, éducation, érudition, formation, instruction, savoir, science.
3. Ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation. → Idéologie. *La culture gréco-latine. Culture occidentale, orientale. La culture française. Cultures régionales, la culture québécoise. Culture occitane, celte.*
4. Ensemble des formes acquises de comportement, dans les sociétés humaines.

Pour le dictionnaire le petit Larousse, *culture* signifie :

1. Ensemble des usages, des coutumes, des manifestations artistiques, religieuses, intellectuelles qui définissent et distinguent un groupe, une société.
2. Ensemble de convictions partagées, de manières de voir et de faire qui orientent plus ou moins consciemment le comportement d'un individu, d'un groupe.
3. Ensemble des connaissances acquises dans un ou plusieurs domaines.

Finalement, *culture* pour le Dictionnaire Quillet de la langue française, est :

1. Soins donnés à l'esprit et aux occupations de l'esprit : instruction, éducation.
2. Ensemble des traits, dans le domaine de la connaissance, des croyances, de l'art, des mœurs, des coutumes, etc., qui définissent une forme quelconque de société humaine.

4.2.2. Construction de la signification lexicale du mot culture

L'inventaire lexicographique présenté ci-dessus rend compte du mot *culture* comme l'ensemble de connaissances individuelles, de comportements et manifestations propres à un groupe humain. L'analyse de ces définitions nous mène à proposer la représentation de l'entité lexicale *culture* en termes de noyau et stéréotypes ainsi :

Noyau	Stéréotypes
Développement des facultés intellectuelles	
Donc	
Éducation	DC formation DC instruction DC science DC érudition
DONC	
Connaissances acquises par un groupe d'individus	DC savoir DC sens critique DC goût DC jugement
DONC	
Convictions partagées par un groupe d'individus	DC croyances DC mœurs DC manières de voir DC religion
DONC	
Comportement social	DC coutumes DC art DC littérature DC traditions DC manières de faire

La représentation de la signification lexicale que nous venons de proposer pour le mot *culture* rend compte de l'inscription de valeurs axiologiques positives dans l'ensemble d'éléments constitutifs de son noyau, ainsi que d'une activation importante de valeurs de jugement de vérité. Celles-ci se placent majoritairement dans la sphère des « savoirs » à travers les mots *connaissances*, *convictions* et *facultés intellectuelles* ; la référence aux « croyances » n'apparaît pas de manière exclusive car le mot *conviction* est défini par les dictionnaires de langue française comme l'« Acquiescement de l'esprit fondé sur des preuves évidentes » et renvoie à la fois au fait d'être convaincu de quelque chose, et de croire, d'avoir la foi en quelque chose.

Des valeurs ontologiques et finalisantes sont également présentes dans le noyau du mot *culture*. Elles s'activent par les mots *comportements*, *éducation* et *développement des facultés intellectuelles* où la « volonté » est toujours convoquée pour agir. Comme ces actions ont lieu dans un milieu social défini, des valeurs ontologiques déontiques s'activent, mais une valeur aléthique apparaît également dans la définition de *faculté* : possibilité naturelle de faire quelque chose.

Les stéréotypes associés au mot *culture* renforcent les valeurs axiologiques et modales de son noyau. L'axiologisation des stéréotypes n'active le pôle négatif que par la convocation bivalente des valeurs hédoniques affectives, inscrites dans *sens critique* qui concerne la bonne ou mauvaise impression éprouvée. Outre les valeurs axiologiques, des valeurs de jugement de vérité font majoritairement surface, ceux-ci concernent, pour la plupart des valeurs épistémiques : *instruction*, *savoir*, *érudition*, *jugement* en sont l'exemple ; deux stéréotypes dévoilent des valeurs

doxologiques, à savoir, *religion* et *croyances*, et un seul stéréotype fait apparaître en même temps des valeurs doxologiques et épistémiques : *formation* puisqu'il concerne l'éducation intellectuelle et morale d'un être humain.

Des valeurs ontologiques et finalisantes sont également présentes dans les stéréotypes mais en moindre degré que les précédentes. Les premières font allusion plutôt aux « normes sociales » mais des « lois naturelles » s'activent par les mots *sens critique* et *jugement* car tous les deux sont définis comme des *facultés* de l'être humain : l'une lui permettant d'éprouver des impressions et l'autre lui permettant de juger. Enfin, les valeurs finalisantes concernent exclusivement la « volonté » d'agir : *manières de faire, jugement, sens critique, érudition, instruction* et *formation*. Le tableau ci-dessous rend compte de l'ensemble des valeurs présentes dans les stéréotypes du mot *culture* :

Ontologiques	Jugement de vérité	Axiologiques	Finalisantes
11 occurrences 69%	14 occurrences 88%	14 occurrences 88%	8 occurrences 50%
Déontiques : 64% Aléthiques : 27% Déontiques/aléthiques : 9%	Épistémiques : 71% Doxologiques : 21% Épistémiques/doxologiques : 8%	Positives : 93% Négatives : 0% Bivalentes : 7%	Volitives : 100%

Tableau 5 : Valeurs modales inscrites dans les stéréotypes du mot *culture*.

4.2.3. Le mot *cultura* dans les dictionnaires de langue espagnole

Dans le Diccionario de uso del español de América y España, *cultura* est défini comme suit:

1. Conjunto de conocimientos e ideas no especializados adquiridos gracias al desarrollo de las facultades intelectuales, mediante la lectura, el estudio y el trabajo.
2. Conjunto de conocimientos, ideas, tradiciones y costumbres que caracterizan a un pueblo, a una clase social, a una época.

Le DRAE propose les significations suivantes :

1. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico.
2. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.
3. Culto religioso.
4. Cultura popular: Conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo.

Le Gran diccionario de uso del español actual définit le mot *cultura* ainsi :

1. Conjunto de conocimientos y estado de desarrollo material, cultural y espiritual de una determinada raza, pueblo, época, etc.
2. Conjunto de todas las creaciones (literarias, artísticas, científicas, etc.) del hombre, que contribuyen o son importantes para el desarrollo de una determinada civilización en general o de sus miembros en particular, o conjunto de todas las manifestaciones o ejemplos de una rama particular del conocimiento (arte, literatura, ciencia, etc.) o de la experiencia.

3. Conjunto de todos los conocimientos (de literatura, arte, ciencia, etc., o de la vida en general) adquiridos por una persona a través de la observación de la experiencia o del estudio.
4. Aplicado a un determinado grupo o asociación de personas, conjunto de sus hábitos, costumbres y maneras de comportarse, de actuar y de pensar.
5. Cultura general: conjunto de los conocimientos básicos que cualquier persona debe tener de acuerdo con el momento histórico y el medio social en el que vive.
6. Cultura popular: conjunto de prácticas y creaciones de las clases populares de una sociedad determinada.

Pour le dictionnaire de uso del español, *cultura* est :

1. Conjunto de los conocimientos no especializados, adquiridos por una persona mediante el estudio, las lecturas, los viajes, etc.
2. Conjunto de los conocimientos, grado de desarrollo científico e industrial, estado social, ideas, arte, etc., de un país o de una época.
3. Conjunto de la actividad espiritual de la humanidad.
4. Se ha propuesto, sin que hay llegado a cuajar la idea, una distinción entre *cultura* y *civilización*, aplicando la primera palabra al grado de perfeccionamiento social o de las relaciones humanas y reservando la segunda para el progreso científico y material.
5. Conjunto de valores compartidos por un grupo social que son favorables al hecho que se expresa.

Finalement, pour le Dictionnaire illustrado de lengua española, *cultura* signifie :

1. Conjunto de conocimientos e ideas adquiridos gracias al desarrollo de las facultades intelectuales mediante la lectura, el estudio y el trabajo.
2. Conjunto de conocimientos, ideas, tradiciones y costumbres que caracterizan una época.

4.2.4. Construction de la signification lexicale du mot *cultura*

À partir de l'inventaire présenté auparavant, nous pouvons affirmer que les dictionnaires consultés rendent compte de l'entité lexicale *cultura* en tant que l'ensemble de connaissances individuelles, l'ensemble de comportements propres à un groupe humain ainsi que l'ensemble de ses acquisitions ; l'addition de tous ces éléments donnent comme résultat le perfectionnement social et le perfectionnement des relations humaines dans la société. Nous proposons sa représentation en termes de noyau et stéréotypes ainsi :

Noyau	Stéréotypes
Desarrollo de facultades intelectuales	
Luego	
Instrucción	lg estudio
	lg lectura
	lg trabajo
	lg experiencia
	lg observación
	lg viajes

Luego	
Conocimientos adquiridos	lg ideas lg juicio crítico
Luego	
Valores compartidos	lg tradiciones lg religión lg costumbres lg hábitos
Luego	
Modos de vida	lg maneras de comportarse lg maneras de actuar lg maneras de penser
Luego	
Perfeccionamiento social	lg desarrollo artístico lg desarrollo científico lg desarrollo industrial lg desarrollo material lg desarrollo cultural lg desarrollo espiritual lg desarrollo literario lg adelanto lg avance
Luego	
Perfeccionamiento de relaciones humanas	

Tel que nous avons fait avec le mot *civilización*, nous allons maintenant traduire la représentation du mot *cultura* tout en essayant de rester le plus fidèle possible à la langue espagnole :

Noyau	Stéréotypes
Développement des facultés intellectuelles	
DC	
Instruction	DC étude DC lecture DC travail DC expérience DC observation DC voyages
DONC	
Connaissances acquises	DC idées DC sens critique
DONC	
Valeurs partagées	DC traditions DC religion DC coutumes

DONC	DC habitudes
Modes de vie	DC manières de se comporter
	DC manières d’agir
	DC manières de penser
DONC	
Perfectionnement social	DC développement artistique
	DC développement scientifique
	DC développement industriel
	DC développement matériel
	DC développement culturel
	DC développement spirituel
	DC développement littéraire
	DC progrès (adelanto)
	DC avancement
DONC	
Perfectionnement des relations humaines	
DONC	

Cette représentation du mot *cultura* justifie l’inscription dominante des valeurs axiologiques et ontologiques. Les premières placées exclusivement dans le pôle positif, les secondes situées majoritairement dans les « normes sociales » à travers : *valores (valeurs)*, *modos de vida (manières de vivre)*, *relaciones humanas (relations humaines)*, nonobstant des valeurs aléthiques se manifestent également dans l’idée de *facultades intelectuales (facultés intellectuelles)*.

Dans un degré inférieur apparaissent des valeurs finalisantes et de jugement de vérité. Deux éléments du noyau suscitent des valeurs déontiques : *valores (valeurs)* et *modos de vida (modes de vie)* et un élément convoque la valeur aléthique : *desarrollo de facultades intelectuales (développement des facultés intellectuelles)*, ce même élément ainsi que le mot *instrucción (instruction)* se placent dans le cadre du « vouloir ».

Les stéréotypes associés au mot *cultura*, quant à eux, activent de manière proportionnelle toutes les valeurs modales, mettant en relief les « normes sociales », l’axiologisation positive, les « savoirs » et la « volonté ». Si des « lois naturelles » font surface, c’est grâce à *juicio crítico (sens critique)* et sa référence à la « faculté de l’âme qui permet à l’homme de distinguer le bien et le mal » et à *desarrollo espiritual (développement spirituel)* l’esprit étant défini en espagnol comme un « être immatériel doté de raison ».

L’axiologisation négative se présente au travers du mot *trabajo (travail)* qui active des valeurs hédoniques-affectives et pragmatiques négatives par son rapport à *difficulté, gêne, punition, obstacle, préjudice*, entre autres. La bivalence survient avec les mots *estudio (étude)* et *juicio crítico (sens critique)*, l’une ayant une inscription intellectuelle positive par la *compréhension* et hédonique affective négative qui fait référence à *effort* ; l’autre faisant référence à la fois au bien et au mal. Les valeurs doxologiques s’activent par les mots *religión (religion)* et *tradiciones (traditions)*, et enfin le stéréotype *desarrollo material (développement matériel)* fait surgir des

valeurs désidératives. Nous proposons ci-dessous la synthèse de toutes les valeurs révélées dans les stéréotypes du mot *culture* :

Ontologiques	Jugement de vérité	Axiologiques	Finalisantes
16 occurrences 67%	12 occurrences 50%	16 occurrences 67%	14 occurrences 58%
Déontiques : 88% Aléthiques : 12%	Épistémiques : 83% Doxologiques : 17%	Positives : 81% Négatives : 6% Bivalentes : 13%	Volitives : 93% Désidératives : 7%

Tableau 6: Valeurs modales inscrites dans les stéréotypes du mot *cultura*.

4.3. Description de la signification lexicale du mot *interculturel*

4.3.1. Le mot *interculturel* dans les dictionnaires de langue française

Les dictionnaires consultés dans le cadre de notre recherche de Master 2 (Delgadillo 2013, 2015) n'ayant pas modifié leurs définitions *d'interculturel*, nous allons reprendre ici l'inventaire lexicographique que nous en avons dressé en 2013. Le nouveau Petit Robert et le Grand Robert de la langue française présentent une seule définition de ce mot :

1. Qui concerne les rapports, les échanges entre cultures, civilisations différentes. *Un dialogue interculturel. La communication interculturelle.*

Dans le dictionnaire le petit Larousse, le mot *interculturel* signifie :

1. Qui concerne les contacts entre différentes cultures.

Finalement, dans le dictionnaire Quillet, le mot *interculturel* n'apparaît pas.

4.3.2. Construction de la signification lexicale du mot *interculturel*

L'inventaire dictionnaire que nous venons de présenter, centre la signification du mot *interculturel* dans le contact et la communication entre cultures différentes. Nous proposons la description de la signification de cette entité lexicale en termes de noyau et de stéréotypes comme suit (Delgadillo, 2013, 2015) :

Noyau	Stéréotypes
Contact	
Dc	
Liens entre cultures	dc rapports dc différence
Dc	
Echange	dc dialogue dc communication

Cet inventaire rend compte de l'inscription des valeurs ontologiques déontiques et axiologiques positives dans le noyau du mot *interculturel*. Le pôle axiologique positif s'active dans les mots *culture*, *contact*, et *échange*, les deux derniers mots dévoilent en même temps des valeurs finalisantes ; en effet, le mot *contact* est défini dans le dictionnaire le Grand Robert comme « relation entre personnes » ce qui mobilise la « volonté » des êtres humains pour établir et maintenir ces relations. Également, le mot *échange* présente des valeurs finalisantes volitives car il fait référence aussi bien à la « communication réciproque » qu'à « l'ensemble des relations entre États se traduisant par des prestations réciproques dans un domaine déterminé ». Enfin, seul le mot *culture* active des valeurs de jugement de vérité relatives aux « savoirs ».

Le mot *liens* présente une bivalence axiologique : étant donné qu'il est défini comme « ce qui unit entre elles deux ou plusieurs personnes », il inscrit des valeurs hédonique-affectives positives, mais aussi renvoie à « ce qui attache l'homme aux choses », d'où l'idée de *perte de liberté* et de *limite* qui se situent dans l'axe hédonique-affectif négatif.

Dans les stéréotypes associés à l'entité lexicale *interculturel* les trois valeurs modales présentes dans le noyau sont également mobilisées : ontologiques, axiologiques et finalisantes. Les premières sont déontiques à 75 % avec les mots *rapports*, *dialogue* et *communication* ; ces mêmes mots dévoilent également des valeurs finalisantes volitives. Un seul mot active à la fois des valeurs aléthiques et déontiques : *différence* car il définit « ce qui distingue une personne, une communauté, un groupe, dans une société ». Quand on parle des différences entre personnes, nous pensons aux différentes caractéristiques physiques comme la couleur de la peau, des yeux, la taille, entre autres, qui sont en rapport avec les « lois naturelles » ; quand on parle des différences entre communautés ou entre groupes, nous pensons aux différences d'organisation sociale et aussi aux différences présentes dans les « normes sociales » qui y régulent la vie.

Les valeurs axiologiques se trouvent à 50 % dans le pôle positif avec les mots *dialogue* et *communication*, et à 50 % dans la bivalence : le cinétisme de la signification lexicale de *rapport* dépend du contexte discursif, ainsi le dictionnaire le Grand Robert donne les exemples suivants : *rapports fréquents, rares, étroits et suivis, rapports d'amitié, de sympathie, de rivalité, d'hostilité*, entre autres. La même situation se présente avec le mot *différence* et sa référence positive à *diversité, hétérogénéité, mélange, variété* car défini comme « ce qui distingue une personne, une communauté, un groupe, dans une société », mais négative car associé à *écart, inégalité, contradiction, contrariété, incompatibilité, opposition, désaccord, discordance, incohérence, complexité, complication, disparité*. Le tableau ci-après résume les valeurs modales inscrites dans les stéréotypes d'*interculturel* :

Ontologiques	Axiologiques	Finalisantes
4 occurrences 100%	4 occurrences 100%	3 occurrences 75%
Déontiques : 75% Aléthiques : 25%	Positives : 50% Négatives : 0% Bivalentes : 50%	Volitives : 100% Désidératives : 0%

Tableau 7 : Valeurs modales inscrites dans les stéréotypes du mot *interculturel*.

4.3.3. Le mot *intercultural* dans les dictionnaires de langue espagnole

Tel que nous l'avons fait dans la description de cette entité lexicale en langue française, nous allons reprendre ici l'inventaire dictionnaire dressé pour notre recherche de Master 2 (Delgadillo : 2013, 2015). Nous rappelons que les dictionnaires n'ont pas modifié les définitions de ce mot.

Le Larousse Diccionario de uso del español de América y España présente aussi une seule définition du mot :

1. De diferentes culturas o relacionado con ellas

Le DRAE présente deux définitions :

1. Que concierne a la relación entre culturas.
2. Común a varias culturas.

Le Gran Diccionario de uso del español actual définit ainsi le mot *intercultural* :

Se aplica a lo que se desarrolla entre dos o más culturas, o a las relaciones existentes entre ellas: *promueven el diálogo intercultural destinado a reforzar la comprensión y la tolerancia mutuas.*

Dans le Diccionario del uso del español, et le Diccionario ilustrado de la lengua española, le mot *intercultural* n'apparaît pas, même s'ils datent respectivement de 2007 et de 2005.

4.3.4. Construction de la signification lexicale du mot *intercultural*

Grâce à l'inventaire dictionnaire présenté auparavant, nous pouvons à présent établir la description de la signification de l'entité lexicale *intercultural* comme suit (Delgadillo : 2013, 2015) :

Noyau	Stéréotypes
Relación entre culturas	LG contacto LG elementos comunes
Luego Comunicación	LG comprensión LG tolerancia

Comme nous l'avons fait avec les mots *civilización* et *cultura*, nous allons maintenant traduire la représentation du mot *intercultural* tout en essayant de rester le plus fidèle possible à la langue espagnole :

Noyau	Stéréotypes
Relation entre cultures	DC contact DC éléments communs

DC
Communication

DC compréhension
DC tolérance

Cette description que nous venons de présenter centre la signification du mot *interculturel* dans la relation réussie entre cultures à travers la communication. Elle porte des valeurs ontologiques déontiques, axiologiques positives et finalisantes volitives dans son noyau, avec les mots *communication* et *relation*.

Dans ses stéréotypes il y a également des valeurs axiologiques positives et des valeurs ontologiques déontiques ; le seul mot activant des valeurs aléthiques est *compréhension*, étant donné qu'il est défini par le dictionnaire de la RAE comme la faculté ou la capacité de comprendre. Les mots *contact*, *dialogue*, *compréhension* et *tolérance* font apparaître des valeurs finalisantes volitives, ce dernier mot, active également des valeurs de jugement de vérité aussi bien épistémiques que doxologiques, parce qu'il est défini par la RAE comme « le respect de croyances, idées et pratiques des autres ». La valeur doxologique est mise en relief par ce dictionnaire où on décrit également ce mot comme « la reconnaissance ou l'immunité politique pour ceux qui professent des religions différentes à celle admise de manière officielle ». Le tableau qui suit synthétise nos propos :

Ontologiques	Jugement de vérité	Axiologiques	Finalisantes
5 occurrences 100%	2 occurrence 20%	5 occurrences 100%	4 occurrences 80%
Déontiques : 80% Aléthiques : 20%	Épistémique : 50% Épistémique/Doxologiques : 50%	Positives : 80% Négatives : 20 %	Volitives : 100% Désidératives : 0 %

Tableau 8: Valeurs modales inscrites dans les stéréotypes du mot *intercultural*.

Conclusion

Nous venons de décrire et de reconstruire la signification lexicale des mots *civilisation*, *culture* et *interculturel* en langue espagnole et en langue française. Également, nous avons analysé les valeurs modales que chacune de ces entités lexicales mobilise. C'est grâce à ces inventaires dictionnaires et à la reconstruction de la signification lexicale faite *à posteriori*, que nous avons été dans la capacité de concevoir les questionnaires 1, 2 et 3 dans les deux langues (annexes 1 – 6) qui nous permettront d'établir la représentation linguistique de ces entités lexicales chez les enseignants et les futurs enseignants colombiens de français.

Les résultats de ces questionnaires constituent les composantes 2, 3 et 4 de notre corpus que nous présenterons et analyserons par la suite.

CHAPITRE V. ANALYSE DES DONNEES

5.1. Les représentations sémantiques comme reflet du rapport au savoir

Dans ce chapitre nous allons établir la signification lexicale des mots *civilisation*, *culture* et *interculturel* à partir des données recueillies auprès des enseignants et des futurs enseignants de français en Colombie. Notre démarche est bien sûr comparative entre les représentations qu'ils en font en langue espagnole et en langue française. Nous nous sommes servie de la représentation que nous avons construite, basée sur les discours dictionnaires nous dévoilant les éléments saillants qui composent la signification des entités lexicales objet de notre étude en français et en espagnol, pour délimiter leur domaine sémantique. Ceci se fait évident non seulement dans la conception du questionnaire numéro 3, mais aussi dans le traitement donné aux informations recueillies : avec les réponses que nous avons obtenues grâce aux questionnaires, nous pourrions établir la correspondance ou la non correspondance de ces représentations avec les discours lexicographiques.

Dans un premier temps, nous allons faire l'analyse des réponses de l'ensemble du corpus : 47 informateurs, à savoir, 39 futurs enseignants (stagiaires) et 8 enseignants. Puis, étant donné que le nombre d'enseignants n'est pas représentatif par rapport à l'ensemble du corpus, nous analyserons de manière indépendante le groupe d'enseignants et le groupe de futurs enseignants de français, ainsi nous serons en capacité de déterminer les correspondances ou les différences de représentation. Ensuite nous diviserons le groupe des futurs enseignants en trois sous-groupes qui correspondent à chacune des universités ayant participé à notre étude, à savoir : l'Université Pedagógica Nacional (UPN), l'Université del Quindío (UQ) et l'Université Santiago de Cali (USC).

Nous avons décidé d'harmoniser nos analyses à travers la prise en compte des occurrences qui équivalent à 15% de la fréquence d'apparition dans chacun des groupes étudiés ; en réalité nous considérons qu'à partir de ce seuil, la fréquence d'apparition devient significative pour notre étude. La seule exception que nous avons établie à cette règle, se fera au moment d'analyser en détail chacun des groupes qui composent le corpus des futurs enseignants : le nombre de stagiaires de l'Université Santiago de Cali ayant participé à notre étude est de 6, une occurrence équivaut donc statistiquement à 17% dans ce cas, mais notre idée est d'établir la représentation du groupe, raison pour laquelle nous ne tiendrons compte que des associations qui sont présentes au moins deux fois dans ce sous-corpus.

5.2. Reconstruction de la signification du mot *civilisation*

5.2.1. Ensemble du corpus

Questionnaire 1 :

Comme nous l'avons expliqué plus haut, le premier questionnaire auquel nos informateurs ont répondu cherche à établir les associations spontanées qu'ils font de chacune des entités lexicales visées par notre recherche : *civilisation*, *culture*, *interculturel*. Pour ce faire, la consigne donnée

était la suivante : « Dans votre contexte professionnel, quels sont les mots qui vous viennent spontanément à l'esprit quand vous entendez les mots suivants ? »

Nous commencerons donc notre analyse avec le mot *civilisation*. Les associations qui ont le plus grand nombre d'occurrences (à partir de 15%¹⁶) dans l'ensemble du corpus étudié sont résumées dans le tableau suivant :

Associations	Société	Histoire	Culture	Politique	Personne	Connaissance	Langue
Occurrences	15	14	11	10	9	9	7
Pourcentage	32%	30%	23%	21%	19%	19%	15%

Tableau 9: Fréquence d'associations qui caractérisent le mot *civilisation* dans l'ensemble du corpus.

Une analyse plus détaillée qui divise le corpus en quatre groupes, à savoir : enseignants (P), futurs enseignants de l'Université Pédagogique Nationale (UPN), futurs enseignants de l'Université Santiago de Cali (USC), et futurs enseignants de l'Université del Quindío (UQ) nous montre les fréquences d'apparition de ces mêmes occurrences dans chacun des groupes : dans le corpus de l'USC l'association du mot *civilisation* aux mots *société*, *culture*, *personne*, et *connaissance* n'apparaît pas. Dans le corpus de l'UQ ce sont les mots *politique* et *langue* qui sont absents de la représentation sémantique. La figure ci-dessous synthétise les fréquences d'apparition de ces associations :

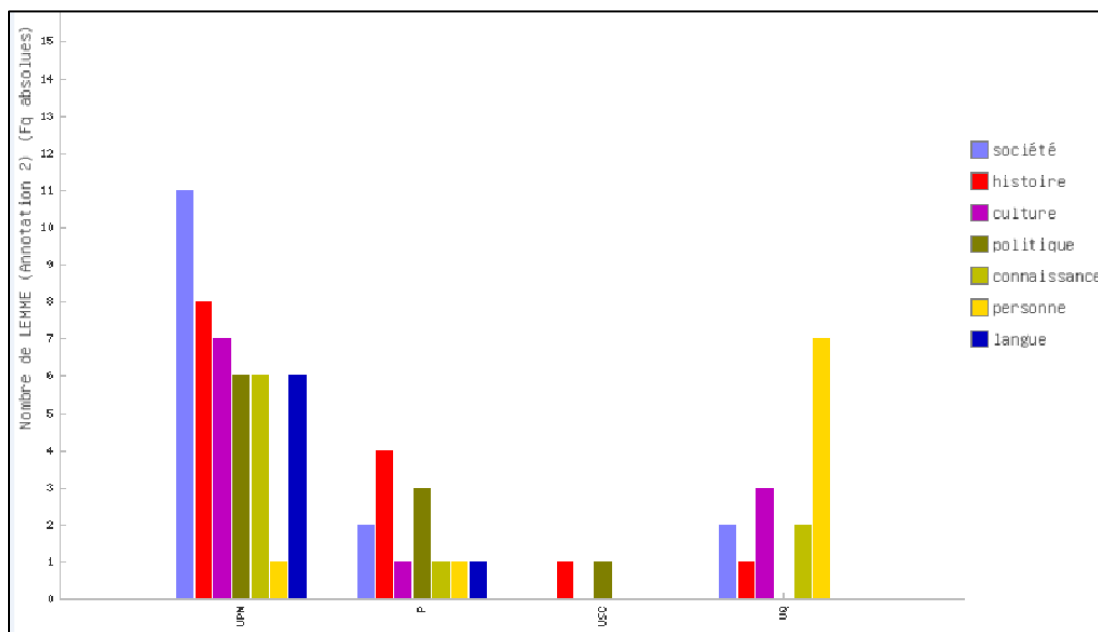


Figure 15 : Fréquence totale d'apparition des principales associations du mot *civilisation*.

Si nous comparons l'ensemble des associations proposées par nos informateurs au noyau et aux stéréotypes stabilisés par les discours lexicographiques, nous constatons une déconstruction du protocole sémantique du mot *civilisation* en langue française chez les enseignants et les futurs enseignants colombiens de français. En effet, seulement un élément du noyau que nous avons construit auparavant est conforme : le mot *société*, pourtant celui-ci apparaît dans notre noyau

¹⁶ Ces pourcentages ont été calculés à partir de la totalité de questionnaires recueillis. Dans le cas de l'ensemble du corpus, 47 occurrences équivalent à 100% de la fréquence d'apparition, c'est-à-dire, une occurrence par informateur.

comme *phénomènes sociaux*. En ce qui concerne les stéréotypes, le seul élément conforme aux discours lexicographiques est le mot *culture*.

Les associations les plus fréquentes chez nos informateurs ne sont présentes ni dans les éléments du noyau ni dans les stéréotypes que nous avons construits à partir des discours dictionnaires, ceux-ci, au contraire, représentent les associations les moins fréquentes dans notre corpus, à savoir :

Discours lexicographiques	Corpus	Nombre d'occurrences	%
<i>Évolution</i>	<i>Évolution</i>	4	8%
	<i>Changement</i>	4	8%
	<i>Construction</i>	3	6%
	<i>Développement</i>	3	6%
<i>Science</i>	<i>Science</i>	4	8%
<i>Religion</i>	<i>Religion</i>	4	8%
<i>Éduquer</i>	<i>Éducation</i>	5	11%
<i>Mœurs</i>	<i>Coutume</i>	4	8%
<i>Imposer</i>	<i>Imposition</i>	6	13%
	<i>Domination</i>	3	6%
<i>Valeurs</i>	<i>Valeurs</i>	4	8%

Tableau 10 : Associations moins fréquentes dans la représentation sémantique du mot *civilisation*

Les valeurs modales convoquées par les associations les plus fréquentes chez nos interlocuteurs sont dans 86% des cas des valeurs axiologiques (6 occurrences), un seul mot fait référence à une valeur négative : *politique* car associé dans les discours lexicographiques à *problèmes* et à *lutte de pouvoir*. 71% des valeurs convoquées (5 occurrences) sont ontologiques, 4 de ces occurrences s'inscrivent dans le déontique car relèvent des « normes » ou « règles sociales », comme c'est le cas des mots : *société*, *culture*, *politique* et *langue*. Un seul mot est associé à des valeurs aléthiques : *personne*, étant donné qu'il est défini comme « faisant partie de l'espèce humaine ». Enfin 43% des associations s'inscrivent dans des valeurs de jugement de vérité épistémiques : *histoire*, *culture* et *connaissance*, ils sont tous associés à des « savoirs » ou à l'ensemble des « connaissances ». Des valeurs finalisantes ne sont pas présentes dans les associations proposées par nos informateurs.

Si nous comparons les valeurs modales que les associations le plus fréquentes de l'ensemble de notre corpus révèlent avec celles des discours lexicographiques, plusieurs différences émergent. Nous proposons une synthèse statistique dans le tableau ci-dessous :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% ensemble du corpus
Ontologiques	42%	71%
Aléthiques	10%	20%
Déontiques	60%	80%
Aléthiques/Déontiques	30%	0%
Jugement de vérité	37%	43%
Épistémique	44%	100%
Doxologique	56%	0%
Axiologiques	96%	86%

Positives	91%	83%
Négatives	9%	17%
Bivalentes	0%	0%
Finalisantes	42%	0%
Volitives	100%	0%
Désidératives	0%	0%

Tableau 11: Comparaison des valeurs modales associées au mot *civilisation* : discours lexicographiques et ensemble du corpus.

La première différence, la plus évidente, concerne l'attribution des valeurs ontologiques ; si dans les discours dictionnaires ces valeurs sont convoquées dans 42% des occurrences, chez nos informateurs elles sont convoquées en 71%, ce qui souligne que pour nos informateurs le mot *civilisation* porte sur les « normes » ou « règles sociales » étant donné que ces associations font référence dans 60% des cas à des valeurs ontologiques déontiques ; ainsi la *civilisation* renvoie discursivement chez nos informateurs à l'organisation sociale, aux conventions sociales qui permettent le bon fonctionnement de la société, tandis que pour les discours dictionnaires dans 10% des occurrences il y a des valeurs aléthiques qui prennent en compte le fonctionnement des « lois naturelles », et dans 30% des occurrences, se regroupent aussi bien les « lois naturelles » que les « règles sociales ».

Cette attribution des valeurs déontiques peut expliquer la deuxième différence : l'absence de valeurs finalisantes chez nos interlocuteurs. Pendant qu'elles représentent 42% dans les discours lexicographiques et concernent la sphère fondée sur la « volonté » et la prise de décision, les valeurs volitives qui font référence au jugement d'intentionnalité sont exclues par la totalité de nos interlocuteurs.

Une dernière différence que nous voulons signaler concerne les valeurs de jugement de vérité. À première vue elle n'est pas flagrante dans les deux corpus : 37% et 43%, pourtant rappelons ici que cette zone modale est composée des valeurs épistémiques qui relèvent du « savoir », de la « connaissance », et des valeurs doxologiques associées aux « croyances ». Tandis que les discours lexicographiques font allusion dans 56% des cas à des valeurs doxologiques, principalement par les mots *valeurs*, *mœurs*, *religion*, *morale*, entre autres, les valeurs convoquées par nos informateurs sont épistémiques : *connaissance*, *histoire* et *culture* en sont l'exemple.

Questionnaire 2 :

Le deuxième questionnaire auquel nos informateurs ont répondu cherche à établir les définitions qu'ils ont de chacune des entités lexicales visées par notre recherche : *civilisation*, *culture*, *interculturel*, afin de vérifier la représentation proposée dans le premier questionnaire. Pour ce faire, la consigne donnée était la suivante : « **En tant qu'enseignant des langues étrangères**, définissez les mots suivants : *civilisation*, *culture*, *interculturel* ».

Les mots utilisés pour définir *civilisation*, qui ont le plus grand nombre d'occurrences (à partir de 15%¹⁷) dans l'ensemble du corpus étudié sont résumés dans le tableau suivant :

¹⁷ Ces pourcentages ont été calculés à partir de la totalité de questionnaires recueillis. Dans le cas de l'ensemble du corpus, 47 occurrences équivalent à 100% de la fréquence d'apparition, c'est-à-dire, une occurrence par informateur.

Associations	Occurrences	%
Culture	20	43%
Société	16	34%
Personne	14	33%
Groupe	14	33%
Social	8	17%

Tableau 12: Définitions qui caractérisent le mot *civilisation* dans l'ensemble du corpus.

Cette synthèse démontre que les mots *société*, *culture* et *personne*, restent très fréquents dans les définitions que les enseignants et les futurs enseignants font de *civilisation* et correspondent donc au questionnaire 1. Il est important de préciser que le mot *social* a un potentiel argumentatif très varié dans ce corpus où il apparaît ainsi : *transformation sociale*, *organisation sociale*, *construction sociale*, *représentation sociale* et *groupe social*.

Le contexte discursif dans lequel ces entités lexicales ont été déployés, peut être résumé ainsi : « groupe organisé de personnes qui partagent la même culture et forment une société ». Nous tenons à présenter quelques extraits des définitions proposées par nos informateurs :

- (...) transformation sociale qui a comme but le progrès d'une société.
- (...) groupe de cultures de certaine population, laquelle a obtenu une grande avance technologique et social.
- (...) groupe des personnes qui ont quelques aspects similaires entre eux, mais qui ont surtout une culture.
- (...) groupe de personnes avec des caractéristiques similaires (...)
- (...) groupe de personnes qui a la capacité d'analyser et d'avoir une éducation.
- (...) groupe social auquel les personnes sont partie. Il y a des règles.
- (...) groupe de règles qu'un groupe de personnes ont pour habiter ensemble. Il définit le comportement que chacun doit avoir.
- (...) groupe de personnes ayant la même culture.
- (...) groupes des personnes organisés autour d'une société. Ce terme est utilisé pour parler d'une société organisée autour d'une idée standardisée du développement. Normalement est utilisé pour présenter une société comme meilleure que l'autre.
- (...) groupe de personnes qui partagent un lieu commun mais aussi leurs idée et pensées, mais spécifiquement leur vision du monde.
- (...) manière dans laquelle une société spécifique s'organise autour de quelques caractéristiques spécifiques.
- (...) culture établie, son organisation sociale, politique, ses traditions, et vision du monde qui cherche une imposition sur d'autres cultures. (...)
- (...) ensemble de règles et comportements.
- (...) regroupement des caractéristiques d'une population dans le monde, mais caractéristiques générales comme le nombre d'habitants, les religions, juste pour informer la personne qui veut apprendre une langue (manuels). La civilisation on peut la définir aussi comme un ensemble de valeurs à travers lesquels on traite les autres.
- (...) groupe d'habitant qui dès le début conforment une identité spécifique. (...)
- (...) société évoluée. Processus de changement.
- (...) Les groupes humaines avec leurs représentation sociale et leur différent organisation culturelle

Quant aux valeurs mobilisées par ces définitions, nous considérons qu'elles sont conformes à celles convoquées dans le questionnaire 1 même si quelques différences font surface : la totalité des définitions du questionnaire 2 activent des valeurs ontologiques et axiologiques.

Les premiers sont conformes au premier questionnaire dans la convocation majoritaire des valeurs sociales (80% dans les deux questionnaires) tandis que les deuxièmes associent des valeurs

exclusivement positives dans le questionnaire 2 ; et négatives à 17% dans le questionnaire 1. Dans le premier questionnaire la présence de valeurs épistémiques est plus importante. Enfin les valeurs finalisantes sont absentes dans les deux représentations. Le tableau suivant résume nos propos :

Valeurs modales	Q1	Q2
Ontologiques	71%	100%
Aléthiques	20%	20%
Déontiques	80%	80%
Jugement de vérité	43%	7%
Épistémique	100%	100%
Doxologique	0%	0%
Axiologiques	86%	100%
Positives	83%	100%
Négatives	17%	0%
Finalisantes	0%	0%
Volitives	0%	0%
Désidératives	0%	0%

Tableau 13: Valeurs modales mobilisées par le mot *civilisation* : ensemble du corpus : Q1 et Q2

Questionnaire 3 :

Ce questionnaire constitue le dernier volet de notre recherche avec l'ensemble de nos informateurs. Il s'agit ici d'une série d'enchaînements argumentatifs que nous avons proposé pour chacun des mots étudiés : *civilisation*, *culture* et *interculturel*. Nos informateurs devaient évaluer leur caractère de « possible », « parfois possible » ou « impossible ». La consigne donnée était la suivante :

Vous trouverez ci-dessous des séries des chaînes portant sur les mots *civilisation*, *culture* et *interculturel*. À partir des associations proposées et **en tant qu'enseignant des langues étrangères** cochez (X) si elles sont possibles, parfois possibles ou impossibles. (Cochez seulement une case)

S'agissant d'une étude comparative en langue espagnole et en langue française nous avons volontairement mélangé les associations normalisées par les discours lexicographiques des deux langues, ainsi que sept associations présentes dans le discours de la didactique des langues étrangères afin de vérifier si la représentation de nos informateurs les rejette ou si au contraire accepte toutes nos propositions. Dans un premier temps nous exposerons les résultats des associations argumentatives correspondantes aux discours lexicographiques en langue française, puis nous examinerons ce qui se passe avec l'inclusion des éléments extraits des dictionnaires de la langue espagnole et ensuite, l'acceptation ou non acceptation de propositions concernant le discours didactique.

Une remarque importante est à prendre en considération : pour alléger la présentation des résultats obtenus grâce au questionnaire 3, nous avons décidé de ne pas exposer ici les nombres décimaux ; leur conversion en nombres entiers a été faite automatiquement par le logiciel Excel et pour cette raison, dans certains cas l'addition horizontale des résultats ici exposés peu être de 101% ou même de 99%, situation qui n'affecte pas les résultats car nous avons procédé à la vérification de ces données en effectuant, dans le même logiciel, l'addition des quatre colonnes, en obtenant de manière systématique 100%.

Le tableau qui suit présente les résultats obtenus pour le mot *civilisation* suivant les discours lexicographiques en langue française (PDR = Pas de réponse) :

Séries des chaînes	% possible	% parfois possible	% impossible	% PDR
Civilisation donc civiliser	62%	17%	21%	0%
Civilisation donc culture supérieure	43%	26%	32%	0%
Civilisation donc affiner	38%	49%	11%	2%
Civilisation donc développement culturel	45%	43%	13%	0%
Civilisation donc éduquer	51%	38%	11%	0%
Civilisation donc polir	36%	45%	15%	4%
Civilisation donc imposer	40%	28%	32%	0%
Civilisation donc améliorer	49%	40%	11%	0%
Civilisation donc adoucir	47%	45%	9%	0%
Civilisation donc bienveillance	40%	53%	6%	0%
Civilisation donc mœurs	30%	66%	2%	2%
Civilisation donc justice	34%	49%	17%	0%
Civilisation donc valeurs	55%	43%	2%	0%
Civilisation donc religion	38%	51%	11%	0%
Civilisation donc moral	45%	43%	13%	0%
Civilisation donc esthétisme	43%	47%	11%	0%
Civilisation donc science	60%	28%	13%	0%
Civilisation donc technique	62%	28%	11%	0%
Civilisation donc intellectuel	57%	36%	6%	0%
Civilisation donc culture	57%	34%	9%	0%
Civilisation donc arts	55%	36%	9%	0%
Civilisation donc croyances	51%	45%	4%	0%
Civilisation donc avancement	47%	47%	6%	0%
Civilisation donc évolution	49%	43%	9%	0%
Civilisation donc barbarie	36%	32%	32%	0%
Civilisation donc intercompréhension	55%	26%	19%	0%

Tableau 14: Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus- associations normées en français.

Ces résultats démontrent un pourcentage élevé d'adhésion de l'ensemble de nos informateurs aux associations *civilisation donc civiliser*, *civilisation donc science* et *civilisation donc technique*, alors que le premier mot est absent des deux questionnaires précédents, et les deux autres n'y étaient pas représentatifs. De même, les enchaînements : *civilisation donc polir*, *civilisation donc affiner*, *civilisation donc religion*, *civilisation donc justice*, et *civilisation donc mœurs*, sont évalués « possible » entre 30% et 38% des cas, étant le « parfois possible » majoritaire. Ceci nous laisse penser qu'il y a bien ici un rapport à l'expérience personnelle ou au ressenti social de nos informateurs : par exemple, bien qu'une société soit considérée comme *civilisée*, la *justice* peut ne pas toujours répondre aux attentes de sa population ; également, toutes les personnes que la conforment ne partagent pas la même *religion*, voire n'en ont même pas. Seul un contexte discursif défini peut activer ou désactiver ces éléments dans la signification et confirmer cette hypothèse.

Aucun enchaînement n'est refusé de manière significative dans l'ensemble du corpus, nonobstant il est important de souligner deux faits : 1. les associations *civilisation donc culture supérieure*, *civilisation donc imposer*, *civilisation donc barbarie* sont refusées par un nombre important de nos informateurs : 32% ; 2. Nous avons introduit un enchaînement qui n'est pas présent dans les discours normés : *civilisation donc intercompréhension*, celui-ci est censée déconstruire la signification du mot *civilisation*, toutefois il a été accepté par 55% de nos informateurs et refusé seulement par 19% d'entre eux.

Quand nous avons proposé à nos informateurs des enchaînements argumentatifs en langue française, correspondants au protocole sémantique normé en langue espagnole, ils ne les ont pas distingués, d'ailleurs *civilisation donc former* et *civilisation donc connaissance* sont majoritairement considérés comme « possible » (66% et 72% respectivement), ceci peut démontrer l'influence de la langue maternelle sur la conceptualisation des mots en langue étrangère. Même si les autres enchaînements ont également été acceptés, ils se partagent entre le « possible » et le « parfois possible », ce qui pour nous montre un rapport avec la réalité sociale, lié peut-être à leur *estrato social* (couche sociale) où, par exemple, la perception des *comportements*, du *développement* et du *confort* varie selon le niveau socio-économique. Le tableau suivant expose les résultats obtenus :

Séries des chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
Civilisation donc former	66%	28%	6%
Civilisation donc convertir	55%	30%	15%
Civilisation donc améliorer comportements	40%	49%	11%
Civilisation donc sociable	43%	55%	2%
Civilisation donc coutumes	55%	38%	6%
Civilisation donc connaissances	72%	23%	4%
Civilisation donc développement	47%	47%	6%
Civilisation donc confort	45%	40%	15%

Tableau 15: Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus- associations non normées en français.

Enfin, nous avons introduit des enchaînements qui apparaissent dans les discours des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères. Trois d'entre eux ont été acceptés comme « possibles » avec des fréquences très hautes par nos informateurs : *civilisation donc informations*, *civilisation donc normes* et *civilisation donc transmission*. Les autres, *ethnocentrisme*, *répertoires* et *assimilation* sont partagés entre les trois possibilités de réponse. Cette différence d'évaluation est pour nous un constat du rapport au vécu professionnel de nos informateurs, en effet, les séries les plus acceptées sont celles qu'il est possible de « didactiser » dans les cours des langues : les enseignants peuvent penser « transmettre » leurs connaissances, donner des *informations* et travailler les *normes* sociales de la culture étrangère, alors qu'il est plus difficile de vivre l'*ethnocentrisme* et l'*assimilation*. Voici les résultats :

Séries des chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
Civilisation donc ethnocentrisme	32%	49%	19%
Civilisation donc répertoires	40%	45%	15%
Civilisation donc informations	62%	32%	6%
Civilisation donc normes	72%	23%	4%

Civilisation donc assimilation	45%	49%	6%
Civilisation donc transmission	66%	32%	2%

Tableau 16: Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus- associations des discours de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

Dans l'ensemble du corpus obtenus avec les questionnaires 1 et 2 les associations argumentatives proposées par nos informateurs pour le mot *civilisation* font apparaître les enchaînements suivants :

<i>Civilisation</i>	DONC	Société
	DONC	Histoire
	DONC	Culture
	DONC	Politique
	DONC	Personne
	DONC	Connaissance
	DONC	Langue
	DONC	Groupe
	DONC	Social

Tableau 17: Possibles argumentatifs du mot *civilisation* chez les enseignants et les futurs enseignants colombiens de français.

Les associations proposées dans les deux questionnaires démontrent la reconstruction du protocole sémantique stabilisé par les discours lexicographiques ainsi qu'une attribution des valeurs modales non conforme à la représentation normative : absence des valeurs finalisantes chez nos interlocuteurs et forte présence des valeurs ontologiques déontiques. Le questionnaire 3 montre l'acceptation de la totalité des enchaînements proposés, même celui censé déconstruire la représentation du mot *civilisation*. Nos informateurs définissent la *civilisation* comme un « groupe organisé de personnes qui partagent la même culture et forment une société », produisant la chaîne argumentative suivante :

Civilisation DC groupe de personnes DC organisation DC culture DC société

5.2.2. Corpus Enseignants

Questionnaire 1 :

Nous venons d'exposer les résultats obtenus par l'analyse de l'ensemble du corpus ; nous allons à présent reconstruire la représentation lexicale du mot *civilisation* chez les enseignants qui ont participé à notre étude. Chez eux, les associations qui ont le plus grand nombre d'occurrences sont résumées dans le tableau suivant¹⁸ :

¹⁸ Ces pourcentages ont été calculés à partir de la totalité de questionnaires recueillis. Dans le cas du corpus des enseignants, 8 occurrences équivalent à 100% de la fréquence d'apparition, c'est-à-dire, une occurrence par informateur.

Associations	Histoire	Politique	Géographie	Peuple	Société	Changement	Évolution
Occurrences	4	3	3	2	2	2	2
Pourcentage	50%	37%	37%	25%	25%	25%	25%

Tableau 18 : Fréquence d'associations qui caractérisent le mot *civilisation* chez les enseignants.

Ces associations, les plus fréquentes chez nos informateurs, ne sont pas présentes ni dans les éléments du noyau ni dans les stéréotypes que nous avons construits à partir des discours dictionnaires. Si nous comparons l'ensemble des associations proposées par les enseignants au noyau et aux stéréotypes stabilisés par les discours lexicographiques, nous constatons une non-conformité au protocole sémantique du mot *civilisation* en langue française : un seul élément du noyau que nous avons construit auparavant est conforme : le mot *société*, pourtant celui-ci apparaît dans notre noyau comme *phénomènes sociaux*. En ce qui concerne les stéréotypes, le seul élément conforme aux discours lexicographiques est le mot *évolution*.

Les valeurs modales convoquées par les associations les plus fréquentes chez les enseignants sont dans 86% des cas des valeurs axiologiques, la moitié d'entre elles est associée à des valeurs positives, 33% à des valeurs bivalentes présentes dans les mots *peuple* et *changement* ; le premier fait référence tant aux valeurs hédoniques-affectives positives *d'appartenance à une communauté*, qu'aux valeurs esthétiques et intellectuelles négatives relatives au *manque de goût et de connaissances*. Le deuxième a une axiologisation hédonique-affective bivalente étant donné qu'il associe à la fois le fait d'*abandonner quelque chose* et l'*évolution*. En ce qui concerne les valeurs négatives, elles sont présentes dans 17% des occurrences, à savoir le mot *politique* associé, comme nous l'avons expliqué plus haut à *problèmes* et à *lutte de pouvoir*.

Outre les valeurs axiologiques, des valeurs ontologiques ont été identifiées dans 71% des occurrences. 80% des cas concernent des valeurs déontiques : *politique*, *peuple*, *changement* et *évolution* ; et 20% des valeurs aléthiques : *géographie*. Ce dernier mot, ainsi que le mot *histoire*, activent des valeurs de jugement de vérité épistémiques, elles représentent 28% des occurrences. Enfin, une seule valeur finalisante volitive est présente avec le mot *changement*.

Si nous comparons les valeurs modales que les associations les plus fréquentes chez les enseignants déclenchent, avec celles des discours lexicographiques, deux différences apparaissent : la première concerne l'attribution des valeurs ontologiques ; si dans les discours dictionnaires ces valeurs sont convoquées dans 42% des occurrences, chez les enseignants, elles sont convoquées en 71%, ce qui souligne que pour les enseignants le mot *civilisation* renvoie, dans leur discours, à l'« organisation sociale », aux conventions sociales et aux « normes » qui permettent le bon fonctionnement de la société. La seconde est liée à la moindre convocation de valeurs de jugement de vérité, qui placent la *civilisation* exclusivement dans la sphère des « connaissances », alors que les discours normés donnent une importance aussi aux « croyances ». Le tableau suivant résume nos propos :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% enseignants
Ontologiques	42%	71%
Aléthiques	20%	40%
Déontiques	80%	60%
Aléthiques/Déontiques	20%	0%
Jugement de vérité	37%	28%
Épistémique	44%	100%
Doxologique	56%	0%

Axiologiques	96%	86%
Positives	91%	50%
Négatives	9%	17%
Bivalentes	0%	33%
Finalisantes	42%	14%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 19: Comparaison des valeurs modales : discours lexicographiques et corpus enseignants.

Questionnaire 2 :

Nous venons d'exposer les résultats obtenus avec l'analyse du questionnaire 1 dans le sous-corpus des enseignants ; nous allons à présent nous focaliser sur les définitions qu'ils proposent pour le mot *civilisation*. Les mots les plus fréquents dans ces définitions sont les suivants¹⁹ :

Associations	Occurrences	%
Peuple	2	25%
Identité	2	25%
Pays	2	25%
Culture	2	25%
Groupe	2	25%
Evolution	2	25%

Tableau 20: Définitions qui caractérisent le mot *civilisation* chez les enseignants.

La présence de ces mots dans les définitions de *civilisation* stabilise deux éléments dans la représentation : *peuple* et *évolution* car présentes aussi dans le questionnaire 1. Par rapport à ceci les deux éléments les plus fréquents sont absents : *histoire* et *géographie* tandis que les mots *politique*, *société* et *changement* fréquentes dans le premier questionnaire ont une faible présence dans le deuxième : 12%.

Le contexte discursif où ces mots ont été actualisés peut-être présenté comme ceci : « évolution d'un peuple et ensemble de caractéristiques qui conforment son identité ». Voici quelques extraits des définitions rédigées par les enseignants :

- (...) groupe d'habitant qui dès le début conforment une identité spécifique. C'est le moment du départ de leur identité nationale
- (...) société évoluée. Processus de changement.
- (...) tout ce qui comporte la culture ; c'est-à-dire en plus que la langue elle comporte aussi les aspects géographiques, politiques, économiques d'un pays.
- (...) ensemble des codes, caractéristiques d'un peuple.
- (...) Les groupes humaines avec leurs représentation sociale et leur différent organisation culturelle
- (...) évolution historique d'une culture en relation avec les influences, qui transforment les activités d'un peuple, une région, un pays.

Les définitions de *civilisation* proposées par les enseignants ne mobilisent pas des valeurs finalisantes. Elles centrent la représentation sur les valeurs ontologiques, présentes dans toutes les

¹⁹ Ces pourcentages ont été calculés à partir de la totalité de questionnaires recueillis. Dans le cas du corpus des enseignants, 8 occurrences équivalent à 100% de la fréquence d'apparition, c'est-à-dire, une occurrence par informateur.

entités lexicales retenues pour notre analyse, et majoritairement dans la sphère des « normes sociales » ; la seule référence à des « lois naturelles » se fait avec le mot *pays* qui concerne à la fois un territoire géographiquement délimité et ses habitants.

Outre les valeurs ontologiques, des valeurs axiologiques sont convoquées en conformité avec le questionnaire 1 : 83% et 86% respectivement ; la différence apparaît dans l'absence des valeurs négatives dans le deuxième questionnaire. Enfin, des différences importantes n'ont pas été identifiées en ce qui concerne les valeurs de jugement de vérité : dans les deux questionnaires ils concernent exclusivement l'idée de « savoirs » et de « connaissance ». Le tableau suivant met en parallèle les valeurs modales convoquées dans chacun des questionnaires :

Valeurs modales	Q1	Q2
Ontologiques	71%	100%
Aléthiques	20%	0%
Déontiques	80%	83%
Aléthiques/Déontiques	0%	17%
Jugement de vérité	28%	17%
Épistémique	100%	100%
Doxologique	0%	0%
Axiologiques	86%	83%
Positives	50%	80%
Négatives	17%	0%
Bivalentes	33%	20%
Finalisantes	14%	0%
Volitives	100%	0%
Désidératives	0%	0%

Tableau 21 : Valeurs modales mobilisées par le mot *civilisation* chez les enseignants : Q1 et Q2

Questionnaire 3 :

Dans ce qui suit nous exposerons les résultats des séries argumentatives proposées aux enseignants, correspondant aux discours normatifs en langue française, puis nous observerons ce qui se passe avec l'inclusion des éléments de la langue espagnole et ensuite l'acceptation ou non acceptation de propositions concernant la didactique des langues étrangères. Le tableau qui suit présente les résultats obtenus pour le mot *civilisation* suivant les discours lexicographiques en langue française :

Séries des chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
Civilisation donc civiliser	25%	50%	25%
Civilisation donc culture supérieure	38%	13%	50%
Civilisation donc affiner	0%	75%	13%
Civilisation donc développement culturel	38%	63%	0%
Civilisation donc éduquer	50%	38%	13%
Civilisation donc polir	13%	63%	25%
Civilisation donc imposer	13%	38%	50%

Civilisation donc améliorer	38%	38%	25%
Civilisation donc adoucir	0%	88%	13%
Civilisation donc bienveillance	38%	50%	13%
Civilisation donc mœurs	38%	63%	0%
Civilisation donc justice	38%	38%	25%
Civilisation donc valeurs	38%	63%	0%
Civilisation donc religion	25%	75%	0%
Civilisation donc moral	38%	63%	0%
Civilisation donc esthétisme	25%	50%	25%
Civilisation donc science	50%	50%	0%
Civilisation donc technique	63%	38%	0%
Civilisation donc intellectuel	50%	38%	13%
Civilisation donc culture	63%	38%	0%
Civilisation donc arts	75%	13%	13%
Civilisation donc croyances	50%	50%	0%
Civilisation donc progrès	38%	63%	0%
Civilisation donc avancement	38%	50%	13%
Civilisation donc évolution	38%	50%	13%
Civilisation donc barbarie	0%	38%	63%
Civilisation donc intercompréhension	63%	25%	13%

Tableau 22 : Résultat questionnaire 3 : enseignants - associations normées en français

L'analyse attentive de ces données met en évidence que les enchaînements les plus acceptés par les enseignants sont : *civilisation donc éduquer*, *civilisation donc arts*, *civilisation donc technique*, *civilisation donc culture*, *civilisation donc intellectuel*, *civilisation donc croyances*, *civilisation donc science* ; ils se situent entre 50% et 75% dans la colonne de « possible » ; la dernière chaîne *civilisation donc intercompréhension*, censée déconstruire le protocole sémantique, a été cependant acceptée par 63% des enseignants. Ceci peut être directement lié au fait que les enchaînements *civilisation donc barbarie*, *civilisation donc culture supérieure* et *civilisation donc imposer* ont été refusés de manière significative : 67%, 50% et 50% respectivement, étant donc conformes aux résultats obtenus avec les deux autres questionnaires où aucun de ces trois mots n'a été évoqué par les enseignants.

Les enchaînements *civilisation donc affiner* et *civilisation donc adoucir* sont exclus des éléments « possibles » se situant majoritairement au niveau des « parfois possible » à 75% et 88% respectivement. Leur potentiel argumentatif est donc susceptible d'être exploité en contexte discursif pour vérifier s'ils ont un rapport au vécu ou à l'expérience sociale.

Au moment de proposer aux enseignants des enchaînements argumentatifs en langue française, correspondant au protocole sémantique normé en langue espagnole, ils ne les ont pas discernés, mais ils ont été majoritairement considérés comme « parfois possible », renforçant notre hypothèse par rapport au ressenti social ou au vécu que ce questionnaire peut déclencher chez nos informateurs. Nous y reviendrons systématiquement par la suite.

L'enchaînement *civilisation donc connaissances* est celui qui a le plus d'acceptation chez les enseignants : 88%, même s'il n'a pas été convoqué dans les questionnaires antérieurs, les valeurs de jugement de vérité, activées par les associations et les définitions de *civilisation*, se placent exclusivement dans la sphère des « savoirs » et des « connaissances ». Le tableau suivant expose les résultats obtenus :

Séries des chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
Civilisation donc former	38%	50%	13%
Civilisation donc convertir	25%	38%	38%
Civilisation donc améliorer comportements	38%	50%	13%
Civilisation donc sociable	25%	63%	13%
Civilisation donc coutumes	50%	50%	0%
Civilisation donc connaissances	88%	13%	0%
Civilisation donc développement	38%	50%	13%
Civilisation donc confort	38%	50%	13%

Tableau 23: Résultat questionnaire 3 : enseignants - associations non normées en français.

Pour finir notre analyse nous avons présenté aux enseignants des enchaînements qui apparaissent dans les discours des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères, trois d'entre eux ont été acceptés comme « possibles » par la plupart des enseignants : *information*, *normes* et *transmission*, bref, ceux se rapportant aux possibilités de travail dans les cours des langues. Trois autres, ceux étant difficiles à vivre en contexte exolingue d'apprentissage des langues, sont également acceptés mais se situent dans l'échelle du « parfois possible », à savoir *ethnocentrisme*, *répertoires* et *assimilation* ; les deux premiers ont également un nombre important d'exclusion : 38% et 25%. Voici la synthèse de ces résultats :

Séries des chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
Civilisation donc ethnocentrisme	13%	50%	38%
Civilisation donc répertoires	25%	50%	25%
Civilisation donc informations	50%	38%	13%
Civilisation donc normes	75%	25%	0%
Civilisation donc assimilation	25%	63%	13%
Civilisation donc transmission	63%	38%	0%

Tableau 24: Résultat questionnaire 3 : enseignants - associations des discours de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

Dans le corpus des enseignants, recueillis à travers les questionnaires 1 et 2, sont déployés les PA suivants :

<i>Civilisation</i>	DONC	Histoire
	DONC	Politique
	DONC	Géographie
	DONC	Peuple
	DONC	Société
	DONC	Changement
	DONC	Évolution
	DONC	Identité
	DONC	Pays
	DONC	Culture
	DONC	Groupe

Tableau 25: Possibles argumentatifs du mot *civilisation* chez les enseignants.

Nous considérons que les associations les plus fréquentes que font les enseignants de français dans le premier questionnaire, à savoir : *histoire*, *politique* et *géographie*, correspondent à l'idée de la *civilisation* que nous avons retrouvée dans la didactique des langues étrangères. Ceci se confirme dans le questionnaire 3 par l'acceptation majoritaire des enchaînements *civilisation donc connaissances*, *civilisation donc information*, *civilisation donc normes* et *civilisation donc transmission*.

Le fait que les associations *civilisation donc ethnocentrisme* et *civilisation donc répertoires* aient une moindre acceptation montre deux faits : 1. que le savoir déclaratif des enseignants s'éloigne de la représentation linguistique stabilisée par les dictionnaires et par les discours de la didactique des langues étrangères et se rapproche du savoir d'action que la pratique enseignante a construit tout au long de leur expérience pédagogique, ceci peut avoir une relation étroite avec le fait que seulement 50% des enseignants ayant participé à notre recherche ont fait des études en pédagogie et enseignement des langues étrangères. 2. Ce sont des associations évaluées en prenant en compte les possibilités offertes par le contexte exolingue d'enseignement des langues étrangères, où les enseignants ne peuvent pas faire vivre aux apprenants l'expérience de l'ethnocentrisme, ni peuvent limiter le travail culturel à l'apprentissage minutieux des répertoires englobant la totalité des différences culturelles : gestes, habitudes, vocabulaire, entre autres.

Les données recueillies grâce aux trois questionnaires, nous ont permis de résumer la définition de *civilisation*, proposée par les enseignants comme ceci : « évolution d'un peuple et ensemble de caractéristiques qui conforment son identité » ; elle produit la chaîne argumentative suivante :

Civilisation DC société DC caractéristiques partagés DC identité DC évolution

5.2.3. Corpus Futurs enseignants

Questionnaire 1 :

Nous allons maintenant reconstruire la représentation lexicale du mot *civilisation* chez les futurs enseignants de français ayant participé à notre étude. L'analyse du questionnaire 1 nous

permet de résumer les associations qui ont le plus grand nombre d'occurrences (au-dessus de 15%²⁰) dans le tableau suivant :

Associations	Occurrences	%
Société	13	33%
Culture	10	26%
Histoire	10	26%
Connaissance	8	20%
Personne	8	20%
Politique	8	20%
Langue	6	15%
Technologie	6	15%
Imposition	6	15%

Tableau 26 : Fréquence d'associations qui caractérisent le mot *civilisation* chez les futurs enseignants.

Les associations les plus fréquentes chez les futurs enseignants ne sont pas présentes dans les éléments du noyau que nous avons construit à partir des discours dictionnaires, un seul élément de celui-ci est conforme : le mot *société*, pourtant il apparaît dans notre noyau comme *phénomènes sociaux*. En ce qui concerne les stéréotypes, les éléments conformes aux discours lexicographiques sont les mots *imposition* et *culture*. L'ensemble des associations proposées par les futurs enseignants ne sont pas conformes au protocole sémantique du mot *civilisation* en langue française.

L'analyse des valeurs modales mobilisées par les futurs enseignants pour le mot *civilisation* met en évidence les données suivantes : 89% des valeurs modales associées constituent des valeurs axiologiques dont 75% positives grâce aux mots : *société*, *culture*, *histoire*, *connaissance*, *personne*, et *technologie* ; et 25% négatives par la présence des mots : *politique* et *imposition*. 67% des valeurs sont ontologiques : dans 83% des cas, elles font référence à des « normes sociales », comme c'est le cas des mots : *société*, *culture*, *politique*, *langue* et *imposition* ; et dans 17% des cas à des lois naturelles avec le mot : *personne*.

Outre des valeurs ontologiques et axiologiques, des valeurs de jugement de vérité, épistémiques sont convoquées en 44% des associations, à savoir : *culture*, *histoire*, *connaissance*, et *technologie* ; enfin, seulement 22% des associations font allusion à des valeurs finalisantes volitives : *imposition* et *technologie*.

Si nous comparons les valeurs modales que les associations les plus fréquentes chez les futurs enseignants activent avec celles des discours lexicographiques, nous constatons trois différences : l'une concernant l'attribution des valeurs ontologiques, l'autre concernant les valeurs finalisantes, et la dernière concernant les valeurs de jugement de vérité.

Les discours normés convoquent les premières valeurs dans 42% des occurrences, tandis que les futurs enseignants les convoquent en 67%, tous les deux faisant, majoritairement, référence aux « règles sociales ». Cette surreprésentation des valeurs ontologiques explique la deuxième différence ; en effet si les valeurs situées dans la sphère du « vouloir » sont convoquées en moindre degré par les futurs enseignants, c'est parce qu'ils n'attribuent pas la « volonté » humaine à la

²⁰ Ces pourcentages ont été calculés à partir de la totalité de questionnaires recueillis. Dans le cas du corpus des futurs enseignants, 39 occurrences équivalent à 100% de la fréquence d'apparition, c'est-à-dire, une occurrence par informateur.

civilisation mais donnent plus d'importances aux « règles sociales », alors que pour les discours lexicographiques ces deux valeurs sont équilibrées. Enfin, la troisième différence n'est pas flagrante à première vue, pourtant, les futurs enseignants donnent l'exclusivité aux valeurs concernant les « savoirs » alors que les discours normés prennent en compte également les « croyances ». Le tableau suivant résume nos propos :

Valeurs modales	% dans les discours lexicographiques	% chez les futurs enseignants
Ontologiques	42%	67%
Aléthiques	20%	17%
Déontiques	80%	83%
Aléthiques/Déontiques	20%	0%
Jugement de vérité	37%	44%
Épistémique	44%	100%
Doxologique	56%	0%
Axiologiques	96%	89%
Positives	91%	75%
Négatives	9%	25%
Bivalentes	0%	0%
Finalisantes	42%	22%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 27 : Comparaison des valeurs modales associées au mot *civilisation* : discours lexicographiques et futurs enseignants.

Questionnaire 2 :

L'ensemble des futurs enseignants définissent le mot *civilisation* avec les mots suivants :

Associations	Occurrences	%
Culture	18	46%
Société	15	38%
Personnes	14	36%
Groupe	12	31%
Social	7	18%
Monde	6	15%

Tableau 28 : Définitions qui caractérisent le mot *civilisation* chez les futurs enseignants

Les définitions rédigées par l'ensemble des futurs enseignants stabilisent trois éléments dans la représentation du mot *civilisation* : *culture*, *société* et *personnes* présentes également dans le questionnaire 1. Par rapport à ceci, tous les éléments convoqués reviennent dans le questionnaire 2 mais en moindre degré, comme ils sont inférieurs à 15% de fréquence d'apparition nous ne les tiendrons pas en compte. Pourtant quelques-uns feront surface au moment d'analyser chacun des groupes des futurs enseignants.

Le contexte discursif où les futurs enseignants ont déployé ces mots peut être repris ainsi : « groupe de personnes qui partagent la même culture et la même vision du monde ». Voici quelques extraits des définitions proposées par les futurs enseignants :

- (...) transformation sociale qui a comme but le progrès d'une société.
- (...) groupe de cultures de certaine population, laquelle a obtenu une grande avance technologique et social.

- (...) groupe des personnes qui ont quelques aspects similaires entre eux, mais qui ont surtout une culture.
- (...) groupe social auquel les personnes sont partie. Il y a des règles.
- (...) ensemble ou groupe de normes, règles, paramètres qui la société en général doit suivre pour réfléchir une ambiance confortable pour toutes les personnes.
- (...) résultat du progrès des êtres humains à travers leurs connaissances du monde, d'apprendre à habiter pacifiquement entre eux, et de se surpasser sur les difficultés.
- (...) étude de la compréhension des différentes personnes et sociétés. C'est un peu comment je peux améliorer pour être une meilleure personne entre ma société.
- (...) groupe de personnes ayant la même culture.
- (...) back ground d'un pays traduit dans des productions écrites ou artistiques qui représentent les valeurs d'une société.
- (...) groupes des personnes organisés autour d'une société. Ce terme est utilisé pour parler d'une société organisée autour d'une idée standardisée du développement. Normalement est utilisé pour présenter une société comme meilleure que l'autre.
- (...) groupe de personnes qui partagent un lieu commun mais aussi leurs idée et pensées, mais spécifiquement leur vision du monde.
- (...) société qui a été si forte quant à sa culture, son organisation politique, sociale et économique, qui a marqué, qui a établie de l'influence sur les sociétés précédentes.
- (...) manière dans laquelle une société spécifique s'organise autour de quelques caractéristiques spécifiques.

Les définitions de *civilisation* proposées par les futurs enseignants diffèrent un peu dans l'activation des valeurs modales dans les questionnaires 1 et 2, comme le montre le tableau ci-dessous :

Valeurs modales	Q1	Q2
Ontologiques	67%	100%
Aléthiques	17%	16,6%
Déontiques	83%	67%
Aléthiques/Déontiques	0%	16,6%
Jugement de vérité	44%	33%
Épistémique	100%	50%
Doxologique	0%	0%
Épistémique/Doxologique	0%	50%
Axiologiques	89%	100%
Positives	75%	100%
Négatives	25%	0%
Bivalentes	0%	0%
Finalisantes	22%	17%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 29: Valeurs modales mobilisées par le mot *civilisation* chez les futurs enseignants : Q1 et Q2

Des différences importantes sont constatées dans l'attribution plus importante des valeurs ontologiques dans les définitions que dans les associations spontanées, pourtant dans les deux cas elles concernent en majorité des valeurs déontiques. De la même manière, dans les définitions de *civilisation* aucune valeur négative n'est exposée. Les valeurs de jugement de vérité activent à la fois la sphère des « croyances » et des « savoirs » dans les définitions, absentes dans le Q1, ceci à travers l'activation du potentiel argumentatif du mot *monde*, voici quelques extraits des définitions :

- *Résultat du progrès des êtres humains à travers leurs connaissances du monde.*
- *Idée groupale des êtres humains qui vise à créer un monde satisfaisant où habiter.*
- *(...) croire des histoires qui portent sur la création du monde et le rôle de l'être humain.*

- (...) groupe de personnes qui partagent (...) leur vision du monde.
- (...) caractéristiques d'une population dans le monde (...).

Questionnaire 3 :

Le troisième volet de notre analyse donne les résultats suivants quand il s'agit d'évaluer le « possible » le « parfois possible » et l'« impossible » des enchainements proposés aux futurs enseignants, afin de vérifier leur correspondance avec les discours normés en langue française :

Séries des chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% Pas de réponse
Civilisation donc civiliser	69%	10%	21%	0%
Civilisation donc culture supérieure	44%	28%	28%	0%
Civilisation donc affiner	46%	44%	10%	0%
Civilisation donc développement culturel	46%	38%	15%	0%
Civilisation donc éduquer	51%	38%	10%	0%
Civilisation donc polir	41%	41%	13%	5%
Civilisation donc imposer	46%	26%	28%	0%
Civilisation donc améliorer	51%	41%	8%	0%
Civilisation donc adoucir	56%	36%	8%	0%
Civilisation donc bienveillance	41%	54%	5%	0%
Civilisation donc mœurs	28%	67%	3%	3%
Civilisation donc justice	33%	51%	15%	0%
Civilisation donc valeurs	59%	38%	3%	0%
Civilisation donc religion	41%	46%	13%	0%
Civilisation donc moral	46%	38%	15%	0%
Civilisation donc esthétisme	46%	46%	8%	0%
Civilisation donc science	62%	23%	15%	0%
Civilisation donc technique	62%	26%	13%	0%
Civilisation donc intellectuel	59%	36%	5%	0%
Civilisation donc culture	56%	33%	10%	0%
Civilisation donc arts	51%	41%	8%	0%
Civilisation donc croyances	51%	44%	5%	0%
Civilisation donc progrès	49%	41%	10%	0%
Civilisation donc avancement	49%	46%	5%	0%
Civilisation donc évolution	51%	41%	8%	0%
Civilisation donc barbarie	44%	31%	26%	0%
Civilisation donc intercompréhension	54%	26%	21%	0%

Tableau 30 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations normées en français.

Sauf quatre exceptions, toutes les séries de chaînes ont été partagées entre le « possible » et le « parfois possible », ce qui pour nous, est un indice du ressenti ou de l'expérience sociale de nos informateurs, pour qui, par exemple, les idées de *progrès*, *avancement*, *croyances*, *arts*, *esthétisme*, *religion*, *justice*, *mœurs*, *bienveillance*, entre autres, peuvent être plus ou moins évidentes selon le contexte social, ceci pourrait être particulièrement lié à la ville où les futurs enseignants habitent

ainsi qu'à leur *estrato social*, nous y reviendrons dans le détail plus loin, quand nous examinerons de manière indépendante les données obtenues auprès de chacun des groupes des futurs enseignants.

Les quatre exceptions concernent les chaînes : *civilisation donc civiliser* (69%), *civilisation donc technique* (62%), *civilisation donc science* (62%) et *civilisation donc intellectuel* (59%), elles deviennent des éléments saillants de la signification. Il est important de souligner que l'association censée déconstruire le protocole sémantique, *civilisation donc intercompréhension*, a été refusée seulement par 21% des futurs enseignants.

Par rapport aux associations proposées qui concernent la stabilisation du protocole sémantique du mot *civilisation* mais en langue espagnole, c'est-à-dire, absentes dans les discours lexicographiques en langue française, voici les résultats :

Séries des chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
Civilisation donc former	72%	23%	5%
Civilisation donc convertir	62%	28%	10%
Civilisation donc améliorer comportements	41%	49%	10%
Civilisation donc sociable	46%	54%	0%
Civilisation donc coutumes	56%	36%	8%
Civilisation donc connaissances	69%	26%	5%
Civilisation donc développement	49%	46%	5%
Civilisation donc confort	46%	38%	15%

Tableau 31 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations non normées en français.

Comme le tableau précédent le démontre, aucune chaîne n'a été exclue de manière significative par les futurs enseignants ; d'ailleurs, c'est ici où l'une des chaînes proposées, a la plus grande fréquence d'adhésion (72%) de tout le questionnaire 3 : *civilisation donc former*, néanmoins dans les questionnaires 1 et 2 le mot *former* ou *formation* n'ont pas été convoqués par ce groupe.

La dernière composante de notre analyse est le groupe d'associations proposées à partir des discours de la didactique des langues étrangères. Nos informateurs ont pris parti majoritairement dans le « possible », pour les chaînes faisant référence à l'acte pédagogique : *civilisation donc informations*, *civilisation donc normes*, *civilisation donc transmission*. Toutes les autres chaînes, celles qui réfèrent aux problèmes liés à l'imposition d'une culture sur une autre, se partagent entre les trois possibilités de réponse ; d'ailleurs la référence à l'*ethnocentrisme* est celle qui a, dans ce groupe de chaînes, le plus d'évaluation « impossible ». Le tableau ci-dessous montre les résultats obtenus :

Séries des chaînes	% Possible	%Parfois possible	% Impossible
Civilisation donc ethnocentrisme	36%	49%	15%
Civilisation donc répertoires	44%	44%	13%
Civilisation donc informations	64%	31%	5%
Civilisation donc normes	72%	23%	5%
Civilisation donc assimilation	49%	46%	5%
Civilisation donc transmission	67%	31%	3%

Tableau 32 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations des discours de la didactique des LE

Possibles argumentatifs :

L'étude des deux premiers questionnaires permet de résumer les PA convoqués dans la représentation que les futurs enseignants se font de *civilisation* mettant en évidence la reconstruction de la signification lexicale :

<i>Civilisation</i>	DONC	Société
	DONC	Histoire
	DONC	Culture
	DONC	Connaissance
	DONC	Personne
	DONC	Politique
	DONC	Langue
	DONC	Technologie
	DONC	Imposition
	DONC	Groupe
	DONC	Social
	DONC	Monde

Tableau 33: Possibles argumentatifs du mot *civilisation* chez les futurs enseignants colombiens de français.

Les PA déployés par l'ensemble des futurs enseignants, ainsi que l'analyse des enchaînements argumentatifs qu'ils acceptent, nous permet de confirmer la définition proposée par les futurs enseignants au mot *civilisation* : « groupe de personnes qui partagent la même culture et la même vision du monde » ; elle permet d'établir la chaîne argumentative suivante, avant d'examiner en détail chacun des groupes des futurs enseignants :

Civilisation DC groupe de personnes DC société DC culture DC vision du monde

Dans ce qui suit seront exposées les représentations de *civilisation* dans chacun des groupes des futurs enseignants : l'UPN, l'UQ, et l'USC.

Questionnaire 1 : futurs enseignants UPN, UQ et USC

Une analyse plus détaillée qui divise ce corpus en trois sous-groupes, à savoir, Université Pédagogique Nationale (UPN), Université del Quindío (UQ) et Université Santiago de Cali (USC), fait apparaître trois représentations différentes. La figure ci-dessous montre le nombre d'occurrences des associations les plus fréquentes dans chacun des groupes qui composent le corpus des futurs enseignants :

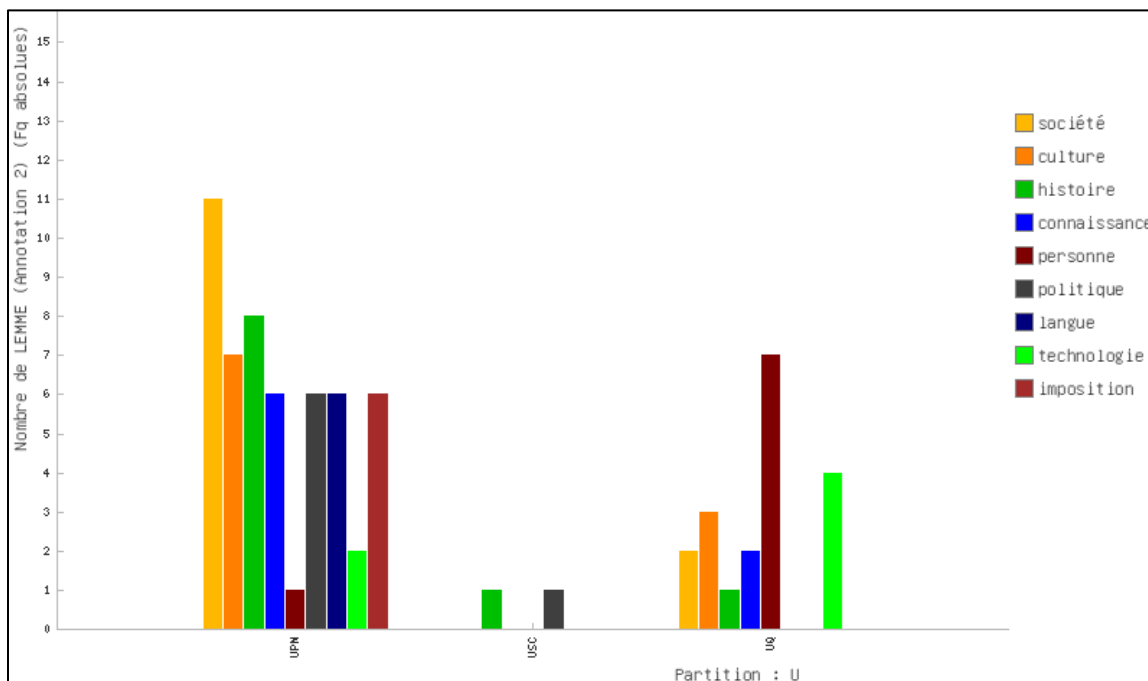


Figure 16 : Fréquence d'apparition des principales associations du mot *civilisation* chez les futurs enseignants de français.

Chez les futurs enseignants de l'UPN ce sont les mots *société*, *histoire*, *culture*, *politique*, *langue*, *imposition*, *connaissance*, *pouvoir*, *organisation*, *valeurs*, *pays*, *éducation*, *domination*, *religion*, et *communauté* qui ont le plus grand nombre d'occurrences (au moins 15%); celles-ci accordent au mot *civilisation* 87% des valeurs ontologiques dont 92% déontiques, avec les mots : *société*, *politique*, *culture*, *langue*, *imposition*, *connaissance*, *pouvoir*, ce mot étant défini par le dictionnaire le Grand Robert comme « avoir le droit, la permission, l'autorisation selon une règle », *organisation*, ce mot est également défini comme « Manière dont quelque chose se trouve structuré, agencé », *valeurs*, mot qui renvoie à ce que dans la société est « digne d'estime dans le domaine morale », *domination* par sa référence à « autorité souveraine », *religion*, en tant que « système de croyances et de pratiques (...) propre à un groupe social » et *communauté*, et sa référence, toujours selon le dictionnaire le Grand Robert, aux droits dont jouit un groupe d'habitants. D'un autre côté, 8% des valeurs ontologiques associent à la fois les « lois sociales » et les « lois naturelles », c'est le cas du mot *pays* qui réfère tant au territoire géographique délimitée qu'à ses habitants.

Outre les valeurs ontologiques, des valeurs axiologiques sont convoquées à 87% : 62% d'entre elles sont positives, grâce à la présence des mots *société*, *histoire*, *culture*, *connaissance*, *organisation*, *éducation*, et *communauté*, ce dernier se caractérise pour mobiliser les idées

d'affinité, accord, et unité. Le pôle axiologique négatif s'active dans 23% des cas, avec les mots *politique*, *imposition* et *domination*, qui renvoient, respectivement à l'idée des *problèmes*, « d'obliger par la force » et de *dictature*, *oppression* et *tyrannie*. Enfin, 15% des valeurs axiologiques sont bivalentes : le mot *pouvoir* en est un exemple car il renvoie à la fois à la *supériorité*, à la *reconnaissance* et à l'*oppression*, la *domination*, la *dictature*.

Des valeurs de jugement de vérité apparaissent en raison de 40%, ici 67% sont épistémiques grâce aux mots : *histoire*, *culture*, *connaissance*, et *éducation* ; 16,6% sont doxologiques : *religion* ; et 16,6% convoquent tant les « savoirs » que les « croyances » : le mot *valeurs* définit ce qui est « digne d'estime » dans le domaine moral, intellectuel et professionnel. Enfin, des valeurs finalisantes émergent à raison de 27%, toutes situées dans la sphère de la « volonté » avec les mots : *imposition*, *organisation*, *éducation*, et *domination*.

Chez les futurs enseignants de l'UQ ce sont les mots *personne* (6 occurrences), *technologie* (4 occurrences), *culture* (3 occurrences), *règle* (3 occurrences) et *groupe* (3 occurrences) qui sont les plus fréquents ; à remarquer que dans le corpus de cette université le mot *gens* (2 occurrences) renforce l'idée de *personnes*, et de *groupe* ; *gens* étant défini par le dictionnaire le Grand Robert comme « personnes (en nombre indéterminé) » et *groupe* comme un « Ensemble de personnes ayant des caractères en commun ».

Dans la représentation de *civilisation* chez les futurs enseignants de l'Université del Quindío, tous les mots associés mobilisent des valeurs axiologiques positives ; ici le pôle négatif n'est pas activé, mais la bivalence hédonique-affective avec le mot *règle*, qui fait référence à la fois à l'*imposition* et à ce qui est *conventionnel* dans la société ; des valeurs ontologiques sont également convoquées, sauf dans le mot *technologie* ; tous les mots se placent dans la sphère déontique à l'exception de *personne*, celui-ci fait référence à des « lois naturelles ». Des valeurs épistémiques de jugement de vérité sont majoritaires par rapport aux valeurs doxologiques, les premières sont convoquées dans les mots *culture* et *technologie*, et les secondes dans le mot *règles* par sa référence à la *morale*. Enfin des valeurs finalisantes volitives sont également présentes, elles apparaissent avec le mot *technologie* qui implique l'*étude* et ce mot-ci concerne l'« application méthodique pour apprendre ou comprendre » et donc convoquent la volonté de celui qui cherche à apprendre.

Enfin, chez les futurs enseignants de l'USC le seul mot présent deux fois dans le corpus est le mot *ville* (2 occurrences), celle-ci, étant à la fois un « milieu géographique » et un « milieu social », fait ressortir des valeurs ontologiques tant aléthiques que déontiques. Tous les autres mots associés à *civilisation* n'apparaissent qu'une fois dans ce sous-groupe et dans l'ensemble du corpus des futurs enseignants ; c'est le cas des mots *amour*, *richesse*, *siècle*, *protection*, *politesse*, *administration*, nous ne le prendrons pas en compte pour notre analyse. Le tableau ci-dessous synthétise les valeurs modales associés par chacun des sous-groupes :

% dans les discours lexicographiques	Sous-groupe	UPN	UQ	USC
	Valeurs modales			
42%	Ontologiques	87%	80%	100%
36%	Aléthiques	0%	25%	50%
80%	Déontiques	92%	75%	50%
0%	Aléthiques/Déontiques	8%	0%	0%
37%	Jugement de vérité	40%	60%	0%
44%	Épistémiques	67%	67%	0%

56%	Doxologiques	16,6%	33%	0%
0%	Épist/Doxologiques	16,6%	0%	0%
96%	Axiologiques	87%	100%	0%
91%	Positives	62%	80%	0%
9%	Négatives	23%	0%	0%
0%	Bivalentes	15%	20%	0%
29%	Finalisantes	27%	20%	0%
100%	Volitives	100%	100%	0%
0%	Désidératives	0%	0%	0%

Tableau 34 : Valeurs modales associées au mot *civilisation* par les sous-groupes des futurs enseignants.

5.1.3.1. Futurs enseignants UPN

Questionnaire 2 :

Le tableau proposé ci-dessous rend compte des mots utilisées²¹ par les futurs enseignants de l'UPN pour définir *civilisation* :

Associations	Occurrences	%
Culture	13	72%
Société	12	67%
Langue	5	28%
Imposition	4	22%
Personne	4	22%
Social	4	22%
Monde	4	22%
Caractéristiques	3	17%
Être humain	3	17%
Imposer	3	17%
Idée	3	17%
Processus	3	17%
Politique	3	17%
Groupe	3	17%
Organiser	3	17%
Établir	3	17%

Tableau 35: Définitions qui caractérisent le mot *civilisation* chez les futurs enseignants de l'UPN

Six éléments des définitions proposées sont conformes au questionnaire 1, à savoir, *culture*, *société*, *langue*, *imposition*, *politique*, et *organiser*, cette dernière apparaît dans le premier questionnaire comme *organisation*. De ces éléments, deux font partie des stéréotypes que nous avons construits à partir des discours lexicographiques, à savoir ; *imposer* et *culture*.

Le contexte discursif dans lequel ces mots ont été actualisés peut être résumé ainsi : « processus d'imposition de la langue, de l'organisation sociale et de tous les éléments culturels

²¹ Ces pourcentages ont été calculés à partir de la totalité de questionnaires recueillis. Dans le cas du corpus des futurs enseignants de l'UPN, 18 occurrences équivalent à 100% de la fréquence d'apparition, c'est-à-dire, une occurrence par informateur.

d'une culture considérée supérieure aux autres ». Voici quelques extraits des définitions rédigées par les futurs enseignants de l'UPN :

- (...) idée originale d'Occident, selon laquelle les paramètres conçus par eux en ce qui concerne la culture déterminent un état plus proche de ce qui est l'humain et plus loin de ce qui est l'animal. (...)
- (...) préconisation d'une culture donnée comme supérieur ou "correcte" face aux autres cultures. Elle est imposée comme modèle à suivre à partir des processus de colonisation (sociale, économique, culturelle) éducative en se servant de la langue et des stéréotypes des cultures impliquées.
- (...) concept créé pour nommer les groupes des personnes organisés autour d'une société. Ce terme est utilisé pour parler d'une société organisée autour d'une idée standardisée du développement. Normalement est utilisé pour présenter une société comme meilleure que l'autre.
- (...) imposition d'une culture sur une autre.
- (...) processus d'imposition d'une culture à une autre déroulé principalement par un pays puissant qui considère que sa culture est la meilleure parmi les autres. Pendant ce processus sont imposés la langue, la culture, les habitudes, la religion, entre autres aspects.
- (...) structuration et construction d'une société en face des autres, donnant l'importance à l'image et la transmission de ces éléments qui l'identifient culturelle et socialement.
- (...) communauté avec une position et un status dans la société mondiale. Cette communauté est grande, a une langue et des coutumes établies et imposées, gardées et soignées afin de maintenir l'ordre déjà établi.
- (...) société qui a été si forte quant à sa culture, son organisation politique, sociale et économique, qui a marqué, qui a établie de l'influence sur les sociétés précédentes.
- (...) culture établie, son organisation sociale, politique, ses traditions, et vision du monde qui cherche une imposition sur d'autres cultures. Les grandes civilisations ont subsisté pour beaucoup de temps grâce à l'imposition et transmission de leur culture
- (...) la civilisation va à côté de la culture, mais il y a des mécanismes, personnes et institutions qui interviennent dans la construction sociale en imposant leurs idées et idéologies selon leurs intérêts et besoins, et ainsi manipuler la société.
- (...) pour reprendre les mots de H. Marcuse la civilisation est la domestication du désir des êtres humains pour leur donner une manière de vivre en société.

L'analyse de l'ensemble de ces définitions nous permet de résumer les valeurs modales mobilisées, et de les mettre en parallèle avec celles mobilisées par le questionnaire 1 dans le tableau suivant :

Valeurs modales	Q1	Q2
Ontologiques	87%	94%
Aléthiques	0%	7%
Déontiques	92%	80%
Aléthiques/Déontiques	8%	13%
Jugement de vérité	40%	19%
Épistémique	67%	67%
Doxologique	16,6%	0%
Épistémique/Doxologique	16,6%	33%
Axiologiques	87%	75%
Positives	62%	67%
Négatives	23%	33%
Bivalentes	15%	0%
Finalisantes	27%	38%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 36 : Valeurs modales mobilisées par le mot *civilisation* chez les futurs enseignants de l'UPN : Q1 et Q2

Si dans le deuxième questionnaire apparaissent des valeurs aléthiques c'est par la présence des mots *être humain* et *personne* ; le premier utilisé dans la définition de *civilisation* pour faire la différence entre l'état de « barbarie » et l'état de « civilisation » ; le deuxième fait référence à l'ensemble organisé de personnes.

De même, avec le questionnaire 2 des valeurs doxologiques ne sont pas convoquées car la *religion*, mot qui les active dans le questionnaire 1, apparaît dans les définitions pour donner de exemples des caractéristiques que partagent les groupes humains. Pourtant, ce mot ayant une fréquence d'apparition de 11% n'a pas été pris en compte pour notre analyse. La dernière différence entre les deux questionnaires concerne l'attribution plus importante de valeurs de jugement de vérité dans le premier ; dans celui-ci, *civilisation* est associé, entre autres, à *connaissance* et *éducation*, alors que dans les définitions (Q2), ces mots n'apparaissent pas. À leur place, *imposition* et *imposer* déterminent tous les éléments présents dans la société.

Questionnaire 3 :

Les résultats obtenus suite à l'analyse du dernier volet de notre recherche, sont présentés dans le tableau qui suit :

Séries des chaînes	% Possible	%Parfois possible	% Impossible
Civilisation donc civiliser	78%	6%	17%
Civilisation donc culture supérieure	56%	17%	28%
Civilisation donc affiner	56%	33%	11%
Civilisation donc développement culturel	44%	39%	17%
Civilisation donc éduquer	50%	44%	6%
Civilisation donc polir	39%	44%	17%
Civilisation donc imposer	56%	17%	28%
Civilisation donc améliorer	33%	50%	17%
Civilisation donc adoucir	61%	28%	11%
Civilisation donc bienveillance	33%	61%	6%
Civilisation donc mœurs	22%	78%	0%
Civilisation donc justice	28%	50%	22%
Civilisation donc valeurs	56%	44%	0%
Civilisation donc religion	56%	33%	11%
Civilisation donc moral	61%	33%	6%
Civilisation donc esthétisme	67%	33%	0%
Civilisation donc science	61%	28%	11%
Civilisation donc technique	67%	17%	17%
Civilisation donc intellectuel	50%	39%	11%
Civilisation donc culture	56%	33%	11%
Civilisation donc arts	61%	39%	0%
Civilisation donc croyances	67%	33%	0%
Civilisation donc progrès	28%	56%	17%
Civilisation donc avancement	33%	56%	11%

Civilisation donc évolution	33%	56%	11%
Civilisation donc barbarie	56%	17%	28%
Civilisation donc intercompréhension	39%	17%	44%

Tableau 37: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UPN - associations normées en français.

Le tableau précédent montre l'adhésion de la majorité des futurs enseignants aux enchaînements : *civilisation donc civiliser*, *civilisation donc morale*, *civilisation donc esthétique*, *civilisation donc arts*, *civilisation donc science*, *civilisation donc technique* et *civilisation donc croyances*. Tous les autres enchaînements argumentatifs proposés se partagent entre les trois possibilités de réponse, la plupart d'entre eux se placent dans le « parfois possible » et nous laissent penser au rapport à l'expérience sociale ou au ressenti de nos informateurs, car le *progrès*, *l'évolution*, *la justice*, *l'avancement*, *l'amélioration* et la *bienveillance*, par exemple, peuvent être plus ou moins évidentes dans une grande ville comme Bogota, selon le quartier où se situe la résidence principale, le lieu d'études et le lieu du travail, entre autres. Enfin, la chaîne qui cherchait à déconstruire le protocole sémantique, *civilisation donc intercompréhension*, a été refusée par 44% des futurs enseignants de l'UPN.

Quand les futurs enseignants ont dû évaluer les enchaînements absents des discours lexicographiques en langue française, mais présents en langue espagnole, deux éléments ont été mis en doute : *civilisation donc confort*, et *civilisation donc comportements*, il se placent principalement dans le « parfois possible » et dans 22% des cas ils ont été refusés. Voici la synthèse des résultats obtenus :

Séries des chaînes	% Possible	%Parfois possible	% Impossible
Civilisation donc former	61%	28%	11%
Civilisation donc convertir	50%	28%	22%
Civilisation donc améliorer comportements	22%	56%	22%
Civilisation donc sociable	33%	67%	0%
Civilisation donc coutumes	67%	33%	0%
Civilisation donc connaissances	67%	33%	0%
Civilisation donc développement	39%	56%	6%
Civilisation donc confort	28%	50%	22%

Tableau 38 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UPN – associations non normées en français.

Enfin deux enchaînements proposés prenant en compte les discours de la didactique des langues étrangères ont été acceptés par la plupart des futurs enseignants de l'UPN : *civilisation donc informations*, *civilisation donc normes* et *civilisation donc transmission*. Les autres se partagent entre le « possible », le « parfois possible » et l'« impossible ». Voici le résumé des résultats :

Séries des chaînes	% Possible	%Parfois possible	% Impossible
Civilisation donc ethnocentrisme	39%	44%	17%
Civilisation donc répertoires	50%	33%	17%
Civilisation donc informations	61%	39%	0%
Civilisation donc normes	83%	17%	0%
Civilisation donc assimilation	44%	44%	11%

Civilisation donc transmission	61%	33%	6%

Tableau 39 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UPN – associations des discours de la didactiques des LE.

Possibles argumentatifs :

L'examen attentif des PA déployés par les futurs enseignants de l'UPN grâce aux deux premiers questionnaires, ainsi que l'évaluation qu'ils ont faite des enchaînements argumentatifs proposés, démontre la conformité de la représentation de *civilisation* au protocole stabilisé par les discours lexicographiques. Le tableau suivant expose ces PA :

<i>Civilisation</i>	DONC	Société
	DONC	Histoire
	DONC	Culture
	DONC	Langue
	DONC	Imposition
	DONC	Connaissances
	DONC	Pouvoir
	DONC	Organisation
	DONC	Valeurs
	DONC	Pays
	DONC	Éducation
	DONC	Domination
	DONC	Religion
	DONC	Communauté
	DONC	Personne
	DONC	Social
	DONC	Monde
	DONC	Être humain
	DONC	Idée
	DONC	Processus
	DONC	Groupe

Tableau 40: Possibles argumentatifs du mot *civilisation* chez les futurs enseignants de l'UPN

Ces PA reconstruisent la signification lexicale de *civilisation* en l'absence de l'idée de « résultat », c'est-à-dire la référence à *évolution*, *avancement* ou *progrès* ; le questionnaire 3 nous a permis de confirmer cette reconstruction sémantique puisque les enchaînements contenant ces mots ont eu un très faible taux d'adhésion « possible », à savoir 33% pour les deux premiers et 28% pour le dernier. Les futurs enseignants de l'UPN définissent la *civilisation* comme le « processus d'imposition de la langue, de l'organisation sociale et de tous les éléments culturels d'une culture considérée supérieure aux autres », faisant émerger la chaîne argumentative suivante

Civilisation DC culture supérieure DC imposition DC société DC organisation DC traits partagés

5.1.3.2. Futurs enseignants UQ

Questionnaire 2 :

Le tableau ci-dessous synthétise les mots²² utilisés par les futurs enseignants de l'UQ pour définir *civilisation* :

Associations	Occurrences	%
Personne	10	67%
Groupe	9	60%
Culture	4	27%
Société	4	27%
Social	3	20%
Règles	3	20%
Habiter	3	20%

Tableau 41: Définitions qui caractérisent le mot *civilisation* chez les futurs enseignants de l'UQ

Cinq mots associés à *civilisation* ont été repris pour la définir, à savoir : *personne*, *groupe*, *culture*, *société* et *règles*. L'étude des valeurs modales que l'ensemble de ces mots mobilise révèle plusieurs correspondances : l'absence des valeurs finalisantes, doxologiques et axiologiques négatives. Avant de présenter les différences et de les mettre en parallèle avec celles mobilisées par le questionnaire 1, nous tenons à les résumer dans le tableau suivant :

Valeurs modales	Q1	Q2
Ontologiques	80%	100%
Aléthiques	25%	14%
Déontiques	75%	86%
Jugement de vérité	60%	29%
Épistémique	67%	50%
Doxologique	0%	0%
Épistémique/Doxologique	33%	50%
Axiologiques	100%	86%
Positives	80%	83%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	20%	17%
Finalisantes	0%	0%
Volitives	0%	0%
Désidératives	0%	0%

Tableau 42 : Valeurs modales mobilisées par le mot *civilisation* chez les futurs enseignants de l'UQ : Q1 et Q2

L'apparition des valeurs déontiques dans l'ensemble des définitions proposées dans le questionnaire 2 est due à ce que la *civilisation*, pour les futurs enseignants de l'UQ, fait référence avant tout à un « groupe de personnes et ensemble de règles ou de lois qui régulent leurs rapports sociaux ». Voici quelques extraits :

- *Groupe des personnes qui ont quelques aspects similaires entre eux (...).*
- *(...) groupe de personnes avec des caractéristiques similaires (...)*

²² Ces pourcentages ont été calculés à partir de la totalité de questionnaires recueillis. Dans le cas du corpus des futurs enseignants de l'UQ, 15 occurrences équivalent à 100% de la fréquence d'apparition, c'est-à-dire, une occurrence par informateur.

- *Groupe de personnes qui a la capacité d'analyser et d'avoir une éducation.*
- *Groupe de règles qu'un groupe de personnes ont pour habiter ensemble (...)*
- *Groupe social auquel les personnes sont partie. Il y a des règles.*
- *Groupe de personnes ayant la même culture*
- *Ensemble ou groupe de normes, règles, paramètres qui la société en général doit suivre (...)*

Outre les valeurs déontiques, une différence apparaît dans l'attribution des valeurs de jugement de vérité : elles sont plus importantes dans les associations que dans les définitions du mot *civilisation*, ceci s'explique par le mot *technologie*, activé de manière représentative dans les associations mais mis en retrait dans les définitions ; ici il devient adjectif et sert d'exemple de l'évolution sociale : voici les deux définitions où il apparaît :

- *Groupe de cultures de certaine population, laquelle a obtenu une grande avance technologique et social.*
- *Évolution technique et technologique d'une région qui a permis le développement de tous ses citoyens*

Questionnaire 3 :

Les informations fournies par notre dernier questionnaire, attirent l'attention sur quatre aspects : le premier concerne l'acceptation de tous les enchaînements proposés, même si beaucoup d'entre eux se situent dans le « parfois possible ». Le deuxième correspond aux chaînes qui ont eu la fréquence la plus haute d'acceptation (60%), à savoir : *civilisation donc améliorer*, *civilisation donc valeurs*, *civilisation donc science*, *civilisation donc intellectuel*, *civilisation donc progrès*, *civilisation donc avancement*, *civilisation donc évolution*, ce qui explique l'absence de valeurs axiologiques négatives dans les données recueillies avec les questionnaires 1 et 2, de là également, ressortent le troisième et le quatrième aspects : la chaîne *civilisation donc imposition* a été évaluée comme « impossible » par 40% de nos informateurs et la chaîne *civilisation donc intercompréhension* censée déconstruire le protocole sémantique a été évaluée « possible » dans 60% des cas.

Les résultats de ce dernier volet de notre recherche sont synthétisés dans le tableau qui suit :

Séries des chaînes	% Possible	%Parfois possible	% Impossible	% Pas de réponse
Civilisation donc civiliser	60%	20%	20%	0%
Civilisation donc culture supérieure	27%	47%	27%	0%
Civilisation donc affiner	20%	67%	13%	0%
Civilisation donc développement culturel	40%	40%	20%	0%
Civilisation donc éduquer	53%	27%	20%	0%
Civilisation donc polir	47%	33%	13%	6%
Civilisation donc imposer	40%	20%	40%	0%
Civilisation donc améliorer	60%	40%	0%	0%
Civilisation donc adoucir	53%	40%	7%	0%
Civilisation donc bienveillance	40%	53%	7%	0%
Civilisation donc mœurs	33%	60%	7%	0%
Civilisation donc justice	27%	67%	7%	0%
Civilisation donc valeurs	60%	40%	0%	0%
Civilisation donc religion	27%	60%	13%	0%

Civilisation donc moral	40%	33%	27%	0%
Civilisation donc esthétique	20%	60%	20%	0%
Civilisation donc science	60%	20%	20%	0%
Civilisation donc technique	47%	40%	13%	0%
Civilisation donc intellectuel	60%	40%	0%	0%
Civilisation donc culture	47%	47%	7%	0%
Civilisation donc arts	33%	53%	13%	0%
Civilisation donc croyances	27%	67%	7%	0%
Civilisation donc progrès	60%	33%	7%	0%
Civilisation donc avancement	60%	40%	0%	0%
Civilisation donc évolution	60%	40%	0%	0%
Civilisation donc barbarie	33%	40%	27%	0%
Civilisation donc intercompréhension	60%	40%	0%	0%

Tableau 43 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UQ – associations normées en français.

Au moment de proposer des enchaînements propres de la représentation de *civilisation* en langue espagnole, mais absents en langue française, nous avons obtenu les mêmes résultats que dans les corpus précédents : toutes les chaînes ont été acceptées, celles qui ont le plus haut taux d'adhésion « possible » sont : *civilisation donc former* et *civilisation donc connaissances*. Tous les autres se partagent entre le « possible » et le « parfois possible ». Voici la synthèse de ces résultats :

Séries des chaînes	% Possible	%Parfois possible	% Impossible
Civilisation donc former	80%	20%	0%
Civilisation donc convertir	67%	33%	0%
Civilisation donc améliorer comportements	47%	53%	0%
Civilisation donc sociable	47%	53%	0%
Civilisation donc coutumes	53%	33%	13%
Civilisation donc connaissances	80%	13%	7%
Civilisation donc développement	47%	47%	7%
Civilisation donc confort	53%	33%	13%

Tableau 44 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UQ – associations non normées en français.

Pour finir, nous avons proposé à nos informateurs des enchaînements qui font surface dans les discours sur la *civilisation* dans la didactique des langues étrangères. Même s'ils ont tous été acceptés, *civilisation donc normes*, *civilisation donc informations* et *civilisation donc transmission*, sont ceux qui ont le plus d'acceptation dans l'échelle du « possible ». Les autres chaînes sont considérées « parfois possible » par nos informateurs, d'ailleurs, *civilisation donc ethnocentrisme* et *civilisation donc répertoires* ont néanmoins été marquées comme « impossible » par 13% de nos informateurs. Nous proposons la synthèse de ces données ainsi :

Séries des chaînes	% Possible	%Parfois possible	% Impossible
Civilisation donc ethnocentrisme	40%	47%	13%
Civilisation donc répertoires	33%	53%	13%

Civilisation donc informations	60%	33%	7%
Civilisation donc normes	60%	33%	7%
Civilisation donc assimilation	47%	53%	0%
Civilisation donc transmission	60%	40%	0%

Tableau 45 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UQ – associations des discours de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

L'information recueillie à travers nos deux premiers questionnaires nous permet de synthétiser les PA déployés ainsi :

<i>Civilisation</i>	DONC	Personne
	DONC	Technologie
	DONC	Culture
	DONC	Règles
	DONC	Groupe
	DONC	Société
	DONC	Social
	DONC	Habiter

Tableau 46: PA de *civilisation* chez les futurs enseignants de l'UQ.

Ces PA complétés avec les résultats du troisième questionnaire reconstruisent le protocole sémantique de *civilisation* chez les futurs enseignants de l'UQ, qui définissent ce mot comme : « groupe de personnes et ensemble de règles ou de lois qui régulent leurs rapports sociaux ». Cette définition peut être représentée par la chaîne argumentative suivante :

Civilisation DC groupe de personnes DC règles DC société

5.1.3.3. Futurs enseignants USC

Questionnaire 2 :

L'examen attentif des définitions que les futurs enseignants proposent pour le mot *civilisation* ne nous a pas permis d'obtenir des résultats concluants. Il faut préciser ici que l'un de ces questionnaires n'a pas été rempli et dans un autre ce sont encore des mots qui ont été proposés au lieu de donner la définition. En ce qui concerne les données recueillies auprès des quatre autres informateurs, il n'existe pas un noyau commun, en effet, aucun mot n'est représentatif car chaque définition renvoie à des éléments différents :

- Technologie : ordinateur, téléphone portable
- Histoire
- Respect des différences culturelles
- Administration, économie et politique

Ces données étant insuffisantes ne nous permettent pas de mettre en parallèle les deux questionnaires ni d'établir la correspondance du mot *civilisation* au protocole sémantique normé chez les futurs enseignants de l'USC. Pourtant le troisième questionnaire peut nous donner quelques pistes sur la représentation linguistique qu'ils ont sur la *civilisation*.

Questionnaire 3 :

Le dernier questionnaire auquel les futurs enseignants de l'USC ont répondu, montre les résultats suivants :

Séries des chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% Pas de réponse
Civilisation donc civiliser	67%	0%	33%	0%
Civilisation donc culture supérieure	50%	17%	33%	0%
Civilisation donc affiner	83%	17%	0%	0%
Civilisation donc développement culturel	67%	33%	0%	0%
Civilisation donc éduquer	50%	50%	0%	0%
Civilisation donc polir	33%	50%	0%	17%
Civilisation donc imposer	33%	67%	0%	0%
Civilisation donc améliorer	83%	17%	0%	0%
Civilisation donc adoucir	50%	50%	0%	0%
Civilisation donc bienveillance	67%	33%	0%	0%
Civilisation donc mœurs	33%	50%	0%	17%
Civilisation donc justice	67%	17%	17%	0%
Civilisation donc valeurs	67%	17%	17%	0%
Civilisation donc religion	33%	50%	17%	0%
Civilisation donc moral	17%	67%	17%	0%
Civilisation donc esthétisme	50%	50%	0%	0%
Civilisation donc science	67%	17%	17%	0%
Civilisation donc technique	83%	17%	0%	0%
Civilisation donc intellectuel	83%	17%	0%	0%
Civilisation donc culture	83%	0%	17%	0%
Civilisation donc arts	67%	17%	17%	0%
Civilisation donc croyances	67%	17%	17%	0%
Civilisation donc progrès	83%	17%	0%	0%
Civilisation donc avancement	67%	33%	0%	0%
Civilisation donc évolution	83%	0%	17%	0%
Civilisation donc barbarie	33%	50%	17%	0%
Civilisation donc intercompréhension	83%	17%	0%	0%

Tableau 47: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'USC- associations normées en français.

Outre l'adhésion de nos informateurs à toutes les chaînes argumentatives proposées, l'examen minutieux de ces données met en relief trois aspects importants : 1. Les associations qui ont le plus haut taux d'adhésion « possible » sont celles qui associent la *civilisation* à des conséquences sociales positives, à savoir : *affiner*, *améliorer*, *technique*, *intellectuel*, *progrès*, *évolution* et *intercompréhension*, même si cette dernière est censée déconstruire le protocole

sémantique. 2. Le fait que *civilisation donc civiliser* et *civilisation donc culture supérieure* soient refusées, donc évalués comme « impossible », par 33% des futurs enseignants de l'USC ; 3. Les associations qui sont partagées entre le « possible », le « parfois possible » et l' « impossible » sont celles reliant la *civilisation* à : *éduquer, polir, imposer, adoucir, mœurs, religion, morale, esthétisme* et *barbarie*.

Nous avons remarqué que ce groupe de futurs enseignants est celui où la colonne « parfois possible » présente les taux le moins élevés d'adhésion par rapport aux deux autres groupes des futurs enseignants. Ce constat nous fait repenser au rapport à l'expérience sociale, mesurée en fonction de la couche sociale (*estrato social*) à laquelle appartiennent nos informateurs ; en réalité, les futurs enseignants de l'USC sont ceux qui présentent la situation économique la plus aisée de l'ensemble des futurs enseignants, celle-ci est évidente dans l'absence d'appartenance aux couches 1 et 2, les moins favorisées.

Nous avons introduit dans le questionnaire 3 des associations correspondantes au protocole sémantique stabilisé par les dictionnaires de langue espagnole dans le but de vérifier si les futurs enseignants les reconnaissent. Les résultats obtenus nous montrent au contraire une forte adhésion à ces associations. Voici la synthèse de ces données :

Séries des chaînes	% Possible	%Parfois possible	% Impossible
Civilisation donc former	83%	17%	0%
Civilisation donc convertir	83%	17%	0%
Civilisation donc améliorer comportements	83%	17%	0%
Civilisation donc sociable	83%	17%	0%
Civilisation donc coutumes	33%	50%	17%
Civilisation donc connaissances	50%	33%	17%
Civilisation donc développement	83%	17%	0%
Civilisation donc confort	83%	17%	0%

Tableau 48: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'USC – associations non normées en français

Pour finir, nous exposons ci-dessous l'évaluation que nos informateurs ont fait des associations reprenant les discours de la didactique des langues étrangères :

Séries des chaînes	% Possible	%Parfois possible	% Impossible
Civilisation donc ethnocentrisme	17%	67%	17%
Civilisation donc répertoires	50%	50%	0%
Civilisation donc informations	83%	0%	17%
Civilisation donc normes	67%	17%	17%
Civilisation donc assimilation	67%	33%	0%
Civilisation donc transmission	100%	0%	0%

Tableau 49: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants USC - associations des discours de la didactique des LE.

Ce tableau nous a permis de remarquer un élément qui ne s'était pas présenté dans les corpus précédents : l'adhésion de la totalité des futurs enseignants de l'USC à la chaîne *civilisation donc transmission*. Comme avec ce groupe de futurs enseignants nous ne disposons pas d'informations

suffisantes, nous nous demandons ici si celle-ci concerne l'idée de *transmission de connaissances* qui circule encore dans l'enseignement, ou si elle est plutôt liée à la *transmission* de valeurs, coutumes et autres caractéristiques culturelles.

La série qui a aussi eu un très haut taux d'adhésion « possible » est *civilisation donc informations*, et enfin, la seule chaîne évaluée par la plupart de nos informateurs comme « parfois possible » c'est : *civilisation donc ethnocentrisme*.

Possibles argumentatifs :

Bien que le questionnaire 3 nous ait permis de vérifier l'adhésion des futurs enseignants de l'USC au protocole sémantique normé, le peu d'informations fournies avec les questionnaires 1 et 2 nous impose une limitation nous empêchant d'établir les possibles argumentatifs du mot *civilisation*, ainsi que de proposer la chaîne argumentative correspondante.

5.3. Reconstruction de la signification du mot *civilización*

5.3.1. Ensemble du corpus

Questionnaire 1 :

Dans notre démarche comparative nous avons construit le même questionnaire (Q1) en langue espagnole pour établir les associations spontanées que nos informateurs font de chacune des entités lexicales visées par notre recherche : *civilisation*, *culture*, *interculturel*. Pour ce faire, la consigne donnée était la même donnée en français : « *Teniendo en cuenta su campo de desempeño profesional, ¿qué palabras asocia a los siguientes términos ?* » (« Dans votre contexte professionnel, quels sont les mots qui vous viennent spontanément à l'esprit quand vous entendez les mots suivants ? »)

Le tableau ci-dessous synthétise les associations du mot *civilización* qui ont le plus grand nombre d'occurrences (à partir de 15%) dans l'ensemble du corpus étudié :

Associations	Occurrences	%
<i>Sociedad</i> (Société)	14	30%
<i>Cultura</i> (Culture)	11	23%
<i>Historia</i> (Histoire)	8	17%
<i>Desarrollo</i> (Développement)	8	17%
<i>Conocimiento</i> (connaissance)	7	15%

Tableau 50: Fréquence des associations qui caractérisent le mot *civilización*

Une analyse plus détaillée qui divise le corpus en quatre groupes, comme nous l'avons fait avec le même mot en langue française, à savoir : enseignants (P), futurs enseignants de l'Université Pédagogique Nationale (UPN), futurs enseignants de l'Université Santiago de Cali (USC), et futurs enseignants de l'Université del Quindío (UQ), montre à travers la figure suivante, le nombre d'occurrences des associations les plus fréquentes dans chacun des groupes qui composent le corpus des futurs enseignants:

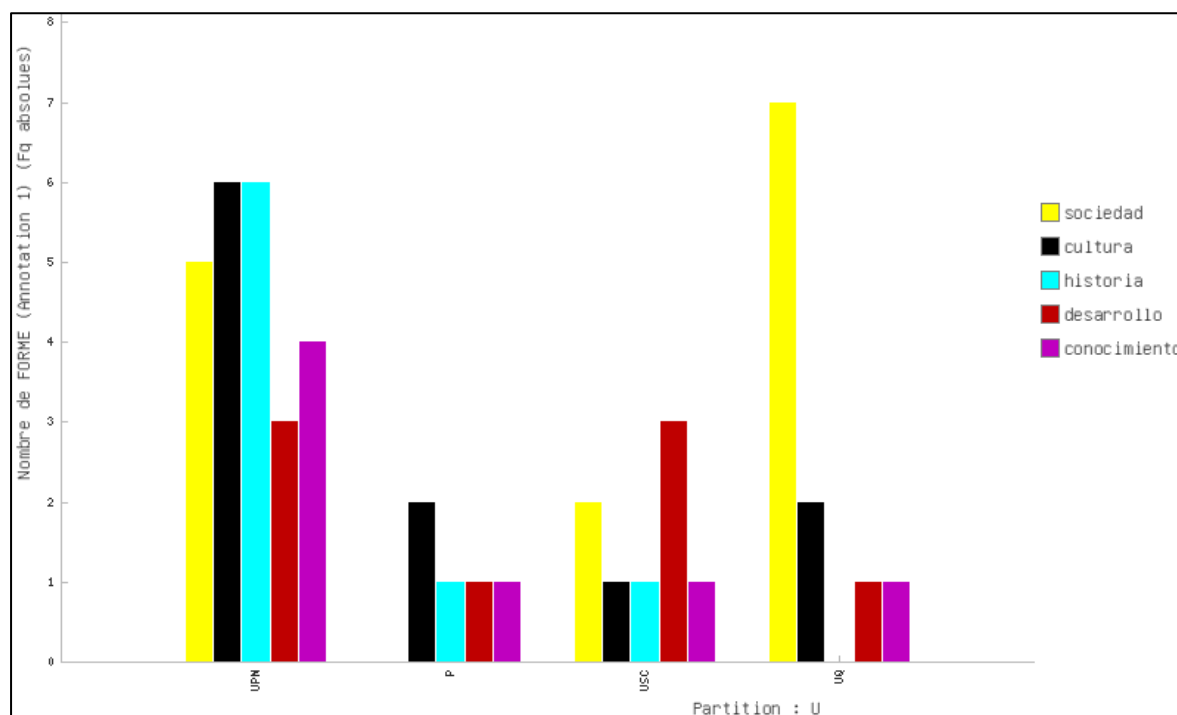


Figure 17 : Fréquence totale d'apparition des principales associations du mot *civilización*

Dans le corpus des enseignants (P) le mot *sociedad* (*société*), n'apparaît pas, alors que dans l'ensemble du corpus, c'est celui qui a le plus grand nombre d'occurrences. L'association du mot *civilización* à *historia* (*histoire*), est absent de la représentation sémantique chez les futurs enseignants de l'UQ, nous y reviendrons plus loin.

Il est intéressant de voir que par rapport aux associations faites du même mot en langue française il y a deux différences importantes : d'un côté seulement trois mots, de l'ensemble des propositions faites par nos informateurs, sont associés dans les deux langues : *société*, *culture*, et *histoire*, d'un autre côté le nombre d'occurrences du mot *histoire* est beaucoup plus important en langue française qu'en langue espagnole : 14 fois (30%) pour la première et 8 fois (17%) seulement pour la seconde.

Si nous comparons ces associations au noyau et aux stéréotypes stabilisés par les discours lexicographiques en langue espagnole, nous constatons que seulement deux éléments du noyau sont présents, les mots : *cultura* (*culture*) et *desarrollo* (*développement*) ; et un élément des stéréotypes : *conocimiento* (*connaissance*).

Tel que dans l'analyse des associations du mot *civilisation* en langue française, les éléments constitutifs du noyau et des stéréotypes stabilisés par les discours dictionnaires en langue espagnole sont sous-représentés dans l'ensemble de notre corpus. Le tableau ci-dessous résume ce propos :

Discours lexicographiques	Corpus	Nombre d'occurrences	%
<i>Imponer</i> (imposer)	<i>Imposición</i> (imposition)	6	13%
<i>Educar</i> (éduquer)	<i>Educación</i> (éducation)	6	13%
<i>Costumbres</i> (coutumes)	<i>Costumbres</i> (coutumes)	4	8%
<i>Ciencia</i> (Science)	<i>Ciencia</i> (Science)	4	8%
<i>Evolución</i> (Évolution)	<i>Evolución</i> (Évolution)	4	8%
<i>Progreso</i> (Progrès)	<i>Progreso</i> (Progrès)	4	8%

Tableau 51: Associations moins fréquentes dans la représentation sémantique du mot *civilización*.

Toutes les associations, le plus fréquentes chez nos interlocuteurs, mobilisent des valeurs axiologiques positives ; des valeurs ontologiques sont également présentes dans 60% des associations ; elles se situent à 100% dans des normes sociales, grâce aux mots : *sociedad* (société), *desarrollo* (développement) et *cultura* (culture).

Outre les valeurs axiologiques et ontologiques, des valeurs de jugement de vérité sont convoquées à : 60%, elles concernent exclusivement des valeurs épistémiques : *conocimiento* (connaissance), *cultura* (culture) ; on souligne que ce mot est défini par la RAE comme « conjunto de conocimientos » (ensemble des connaissances) ; et *historia* (histoire) car il renvoie à la connaissance des faits du passé, étant défini comme : « Narración y exposición de los acontecimientos pasados » (narration et présentation des faits du passé). Des valeurs finalisantes volitives apparaissent dans le mot *desarrollo* (développement).

Si nous comparons les valeurs modales que les associations les plus fréquentes de l'ensemble de notre corpus révèlent avec celles des discours lexicographiques, plusieurs différences émergent. Nous proposons une synthèse statistique dans le tableau ci-dessous :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% ensemble du corpus
Ontologiques	32%	60%
Aléthiques	0%	0%
Déontiques	67%	100%
Aléthique/Déontique	33%	0%
Jugement de vérité	58%	60%
Épistémiques	36%	100%
Doxologiques	18%	0%
Épistémiques/Doxologiques	46%	0%
Axiologiques	95%	100%
Positives	89%	100%
Négatives	5,5%	0%
Bivalentes	5,5%	0%
Finalisantes	16%	20%
Volitives	67%	100%
Désidératives	33%	0%

Tableau 52: Comparaison des valeurs modales associées au mot *civilización* : discours lexicographiques et ensemble du corpus.

La différence la plus évidente concerne l'attribution des valeurs ontologiques. Alors que dans l'ensemble du corpus elles sont présentes à 60%, et convoquent des valeurs déontiques exclusivement, dans les discours lexicographiques elles sont convoquées en moindre degré, mais ne se limitent pas aux valeurs déontiques, elles font référence en même temps aux « lois naturelles »

et aux « règles sociales » comme c'est le cas du mot *evolución* (évolution), qui renvoie aussi bien aux transformations des êtres humains, qu'à celles de la société et à celles de la nature. De la même manière que ces valeurs apparaissent majoritairement dans la représentation du mot *civilisation* en langue française, nos informateurs attribuent des normes ou des « règles sociales » au mot *civilización* en langue espagnole. Ce mot renvoie dans leur discours à l'organisation sociale, aux conventions sociales qui assurent le fonctionnement adéquat de la société, tandis que pour les discours dictionnaires il y a une inclusion des valeurs aléthiques qui prennent en compte le fonctionnement des « lois naturelles ».

Une deuxième différence concerne la convocation des valeurs de jugement de vérité chez nos informateurs : les discours lexicographiques attribuent 18% de valeurs doxologiques tandis que pour nos informateurs ces valeurs n'apparaissent pas. Pour nos informateurs 100% des valeurs de jugement de vérité sont donc épistémiques alors que dans les discours dictionnaires elles sont convoquées à raison de 82%. Il est donc clair que pour l'ensemble de notre corpus le mot *civilización* relève strictement du « savoir » et de la « connaissance » et ne tient pas compte de la « croyance », ceci n'est donc pas conforme aux discours lexicographiques.

La dernière différence concerne l'attribution des valeurs finalisantes, plus présentes dans l'ensemble de notre corpus que dans les discours lexicographiques : 20% contre 16%. Si les dictionnaires attribuent 33% de ces valeurs à l'expression du « désir », celle-ci est absente pour nos interlocuteurs, pour qui elles traduisent la « volonté ». En ce qui concerne les valeurs axiologiques, une différence importante a été soulevée : l'absence d'axiologisation négative chez nos informateurs, pour qui, jusqu'ici la *civilización* n'est pas associée à l'idée d'imposition.

Questionnaire 2 :

Afin de vérifier la représentation proposée pour le mot *civilización* dans le premier questionnaire, nos informateurs ont répondu à un deuxième où ils ont défini chacune des entités lexicales visées par notre recherche : *civilización*, *cultura*, *intercultural*. La consigne donnée était la suivante :

« Como **profesor de lenguas extranjeras**, defina los siguientes términos: *civilización*, *cultura* *intercultural* ». (« **En tant qu'enseignant des langues étrangères**, définissez les mots suivants : civilisation, culture interculturel ».)

Les mots qui ont le plus grand nombre d'occurrences (à partir de 15%) dans les définitions proposées par l'ensemble de nos informateurs, sont résumées dans le tableau suivant :

Associations	Occurrences	%
<i>Cultura</i> (culture)	21	45%
<i>Grupo</i> (groupe)	11	23%
<i>Sociedad</i> (société)	10	21%
<i>Personas</i> (personnes)	8	17%
<i>Conjunto</i> (ensemble)	8	17%
<i>Establecer</i> (établir)	7	15%

Tableau 53 : Définitions qui caractérisent le mot *civilización* dans l'ensemble du corpus.

Les mots qui apparaissent dans les deux questionnaires sont *cultura* (culture) et *sociedad* (société). Même si les autres mots associés à civilisation sont également présentes dans les définitions, ils concernent moins de 15% et ont donc été exclus de notre analyse.

Le contexte discursif où ces mots ont été investis, peut être résumé ainsi : « *grupo de personas que establecen una sociedad y comparten la misma cultura* » (groupe de personnes qui établit une société et partage la même culture). Voici quelques extraits des définitions proposées :

- (...) *Grupo de personas con culturas integradas* (...) (Groupe de personnes ayant intégré des cultures)
- (...) *Grupo de personas ubicadas en un tiempo específico de la historia* (...) (Groupe de personnes situées dans un temps spécifique de l'histoire)
- (...) *Conjunto de personas que poseen una serie de conocimientos y reglas* (...) (Ensemble de personnes qui possèdent certaines connaissances et règles)
- (...) *grupo urbano o rural al cual hace parte un individuo. Está regido por un conjunto de normas éticas que se deben seguir*. (Groupe urbain ou rural dont un individu fait partie. Il est régi par un ensemble de normes éthiques que doivent être respectées)
- (...) *Grupo de personas que viven juntas en comunidad* (...) (Groupe de personnes qui vivent ensemble en communauté)
- (...) *Grupo de personas que comparten la misma cultura*. (Groupe de personnes qui partagent la même culture).
- (...) *Conjunto de personas que se desarrollan como sociedad creando mecanismos de identidad, orden y progreso* (Ensemble de personnes qui se développent en tant que société et développent des formes d'identité, ordre et progrès)
- (...) *conjunto de individuos capaces de pensar, reflexionar, intervenir, mejorar, actuar en pro del desarrollo de su propio contexto*. (Ensemble d'individus capables de penser, réfléchir, intervenir, améliorer, agir pour le développement de leur contexte)
- (...) *manera en la que se organiza y establece un grupo social determinado*. (Manière dont un groupe social donné s'organise et s'établi)

Quant aux valeurs axiologiques mobilisées par ces définitions, nous considérons qu'elles sont conformes à celles convoquées dans le questionnaire 1 : elles activent seulement des valeurs axiologiques positives, avec les mots : *cultura* (culture), *grupo* (groupe), *sociedad* (société), *personas* (personnes), *conjunto* (ensemble) et *establecer* (établir). La même correspondance existe concernant les valeurs finalisantes, présentes en moindre degré dans les deux questionnaires et activant seulement la « volonté » ; ici, elle est représentée par le verbe *establecer* (établir) et sa référence aux idées de *fonder* et d'*instituer*.

Quelques différences font pourtant surface : 1. les valeurs de jugement de vérité sont plus présentes dans le premier questionnaire, dans le second seul le mot *cultura* (culture) les fait apparaître ; néanmoins dans les deux cas il s'agit de valeurs épistémiques ; 2. la totalité des associations du questionnaire 2 activent des valeurs ontologiques et ne sont pas exclusivement relatives aux « normes sociales » ; en effet, le mot *personas* (personnes) active la valeur aléthique.

Dans le tableau suivant, sont résumées et mises en parallèle les valeurs modales que nous venons d'expliquer :

Valeurs modales	Q1	Q2
Ontologiques	60%	100%
Aléthiques	0%	17%
Déontiques	100%	83%
Jugement de vérité	60%	33%
Épistémique	100%	100%
Doxologique	0%	0%
Axiologiques	100%	100%
Positives	100%	100%
Négatives	0%	0%

Finalisantes	20%	17%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 54 : Valeurs modales mobilisées par le mot *civilización* : ensemble du corpus : Q1 et Q2

Questionnaire 3 :

Nous avons proposé à nos informateurs une série de chaînes dans le but de confirmer leur adhésion ou non adhésion au protocole sémantique stabilisé par les dictionnaires de langue espagnole. Pour analyser les données obtenues nous avons divisé le questionnaire 3 en trois parties : la première concerne des associations normées ; la deuxième propose des enchaînements qui sont présents dans les discours lexicographiques en langue française mais absents en langue espagnole ; la troisième consiste en une série d'associations qui évoquent les discours sur la *civilisation* dans la didactique des langues étrangères. Voici les résultats de la première partie :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Civilización luego civilizar</i> (civiliser)	56%	23%	21%	0%
<i>Civilización luego cultura superior</i> (culture supérieure)	44%	23%	33%	0%
<i>Civilización luego enseñar</i> (enseigner)	62%	28%	8%	3%
<i>Civilización luego imponer</i> (imposer)	36%	26%	36%	3%
<i>Civilización luego desarrollo cultural</i> (développement culturel)	54%	31%	15%	0%
<i>Civilización luego instruir</i> (instruire)	59%	31%	10%	0%
<i>Civilización luego formar</i> (former)	56%	36%	5%	3%
<i>Civilización luego educar</i> (éduquer)	62%	31%	5%	3%
<i>Civilización luego mejorar</i> (améliorer)	44%	44%	13%	0%
<i>Civilización luego convertir</i> (convertir)	51%	38%	10%	0%
<i>Civilización luego mejorar comportamientos</i> (améliorer comportements)	38%	44%	18%	0%
<i>Civilización luego sociable</i> (sociable)	31%	59%	10%	0%
<i>Civilización luego elevar nivel cultural</i> (augmenter le niveau culturel)	46%	26%	28%	0%
<i>Civilización luego costumbres</i> (coutumes)	46%	28%	26%	0%
<i>Civilización luego conocimientos</i> (connaissances)	51%	38%	10%	0%
<i>Civilización luego cultura</i> (culture)	44%	28%	28%	0%
<i>Civilización luego ciencia</i> (science)	49%	44%	5%	3%
<i>Civilización luego artes</i> (arts)	44%	41%	13%	3%
<i>Civilización luego creencias</i> (croyances)	41%	33%	26%	0%
<i>Civilización luego desarrollo</i> (développement)	44%	51%	5%	0%
<i>Civilización luego avances</i> (avancé)	54%	38%	8%	0%
<i>Civilización luego comodidades</i> (confort)	46%	38%	15%	0%
<i>Civilización luego evolución</i> (évolution)	54%	38%	8%	0%
<i>Civilización luego progreso</i> (progrès)	51%	38%	8%	3%
<i>Civilización luego comprensión recíproca</i> (intercompréhension)	33%	44%	23%	0%

Tableau 55: Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations normées en espagnol.

La synthèse précédente met en évidence le fait que les enchaînements argumentatifs qui ont le plus grand nombre d'adhésion « possible » (entre 55% et 62%) sont ceux qui correspondent à l'éducation : *civilisation donc enseigner*, *civilisation donc éduquer*, *civilisation donc former*, *civilisation donc instruire* ; ceci pourrait être lié au fait que nos informateurs attribuent seulement des valeurs axiologiques positives au mot *civilización*.

Même si aucune chaîne n'a été majoritairement refusée il y en a certaines qui ont été évaluées comme « impossible » par un nombre important de nos informateurs (36% et 33%) : *civilisation donc imposer* et *civilisation donc culture supérieure*. Trois autres enchaînements se situent dans la même catégorie à 28% et 26% : *civilisation donc augmenter le niveau culturel*, *civilisation donc croyances* et *civilisation donc coutumes*. Le dernier enchaînement présenté dans le tableau est censé déconstruire le protocole sémantique, pourtant il n'a été refusé que par 23% de nos informateurs.

Nous avons également proposé des enchaînements argumentatifs en langue espagnole correspondant au protocole sémantique normé en langue française, la majorité ont été évalués comme « parfois possible » par l'ensemble de nos informateurs. Ceux qui ont été refusés de manière représentative sont : *civilisation donc adoucir*, *civilisation donc barbarie* et *civilisation donc religion*. La synthèse des résultats est exposée ci-dessous :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Civilización luego afinar</i> (affiner)	36%	49%	13%	3%
<i>Civilización luego suavizar</i> (adoucir)	26%	38%	36%	0%
<i>Civilización luego justicia</i> (justice)	49%	33%	18%	0%
<i>Civilización luego bondad</i> (bienveillance)	31%	46%	23%	0%
<i>Civilización luego pulir</i> (polir)	49%	38%	13%	0%
<i>Civilización luego valores</i> (valeurs)	36%	46%	18%	0%
<i>Civilización luego moral</i> (moral)	28%	49%	23%	0%
<i>Civilización luego religión</i> (religion)	31%	38%	28%	3%
<i>Civilización luego estetismo</i> (esthétisme)	49%	46%	5%	0%
<i>Civilización luego ideas</i> (idées)	46%	33%	21%	0%
<i>Civilización luego técnica</i> (technique)	44%	51%	3%	3%
<i>Civilización luego intelectual</i> (intellectuel)	44%	51%	5%	0%
<i>Civilización luego barbarie</i> (barbarie)	46%	26%	26%	3%

Tableau 56: Résultat questionnaire 3 : Ensemble du corpus - associations non normées en espagnol.

Il est intéressant de voir que dans ces deux premières parties, les enchaînements se partagent entre nos trois possibilités de réponse, ce qui pourrait montrer le ressenti social de nos informateurs, car la *civilisation* n'implique pas toujours le partage de l'idée de *l'esthétisme*, ni de la même *religion* ou *moral* ; la *justice* peut ne pas répondre aux attentes des citoyens ; le *confort* peut être limité à une certaine catégorie sociale, ainsi que *le développement*, et *les arts*, entre autres.

Pour finir notre analyse, nous avons mélangé des chaînes argumentatives tirées des discours des méthodologies des langues étrangères. Nous avons obtenu les réponses suivantes :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% Pas de réponse
<i>Civilización luego etnocentrismo</i> (ethnocentrisme)	28%	49%	23%	0%
<i>Civilización luego repertorios</i> (répertoires)	31%	59%	8%	3%
<i>Civilización luego información</i> (informations)	54%	33%	13%	0%
<i>Civilización luego normas</i> (normes)	64%	18%	18%	0%
<i>Civilización luego asimilación</i> (assimilation)	54%	33%	13%	0%
<i>Civilización luego transmisión</i> (transmission)	49%	44%	8%	0%

Tableau 57: Résultat du questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations des discours de la didactique des L.E.

La plupart de nos informateurs accepte comme « possible » la majorité de ces associations ; néanmoins celles qui font référence à *ethnocentrismo* et *repertoires* sont évaluées « parfois possible » dans la plupart des cas, d'ailleurs la première est refusée par 23% de nos informateurs.

Possibles argumentatifs :

Les associations argumentatives proposées par nos informateurs pour le mot *civilización*, dans les questionnaires 1 et 2, font apparaître les enchainements suivants :

<i>Civilización</i>	LUEGO	Sociedad (Société)
	LUEGO	Cultura (Culture)
	LUEGO	Historia (Histoire)
	LUEGO	Desarrollo (Développement)
	LUEGO	Conocimiento (Connaissance)
	LUEGO	Personas (personnes)
	LUEGO	Grupo (groupe)
	LUEGO	Conjunto (ensemble)

Tableau 58: Possibles argumentatifs du mot *civilización* chez les enseignants et les futurs enseignants colombiens de français.

Un élément des PA proposés par nos informateurs est présent dans les stéréotypes, et deux autres dans le noyau que nous avons construits à partir des discours lexicographiques, à savoir : *conocimiento* (connaissance), *cultura* (culture) et *desarrollo* (développement). On retrouve également la confirmation de ces trois éléments dans le questionnaire 3 où ils ont été acceptés comme « possible » par la majorité de nos informateurs.

Pourtant l'analyse de l'ensemble des questionnaires montre une reconstruction du protocole sémantique stabilisé par les discours lexicographiques évidente par l'attribution des valeurs modales non conformes à la représentation normative : forte présence des valeurs ontologiques qui situent la *civilización* exclusivement dans la sphère sociale ; également une présence plus importante des valeurs finalisantes liées seulement à la « volonté », ainsi que l'absence de convocation de valeurs axiologiques négatives. Cette absence explique le fait que les associations *civilisation donc barbarie* et *civilisation donc imposer* aient été refusées par un nombre important de nos informateurs.

Les associations proposées dans les deux premiers questionnaires, et confirmées dans le questionnaire 3, reconstruisent le protocole sémantique stabilisé par les dictionnaires, car nos informateurs définissent la *civilización* comme « *grupo de personas que establecen una sociedad y comparten la misma cultura* » (groupe de personnes qui établit une société et partage la même culture). Cette définition produit la chaîne argumentative suivante :

Civilización LG grupo de personas LG sociedad LG desarrollo LG cultura
(Civilisation DC groupe de personnes DC société DC développement DC culture)

5.3.2. Corpus Enseignants

Questionnaire 1 :

Nous venons d'exposer les résultats obtenus par l'analyse de l'ensemble du corpus ; nous allons maintenant reconstruire la représentation lexicale du mot *civilización* chez les enseignants qui ont participé à notre étude. L'analyse du questionnaire 1 nous permet de présenter, dans le tableau suivant, les associations qui ont le plus grand nombre d'occurrences :

Associations	<i>Evolución</i> (évolution)	<i>Prácticas</i> (pratiques)	<i>Progreso</i> (progrès)	<i>Relación</i> (rapport)	<i>Cultura</i> (culture)	<i>Pueblo</i> (peuple)
Occurrences	3	3	2	2	2	2
Pourcentage	37%	37%	25%	25%	25%	25%

Tableau 59 : Fréquence d'associations qui caractérisent le mot *civilización* chez les enseignants.

Ces associations, les plus fréquentes chez nos informateurs, sont présentes dans les éléments du noyau et dans les stéréotypes que nous avons construits à partir des discours dictionnaires : les mot *progreso* (progrès) et *cultura* (culture) font partie de notre noyau, le mot *cultura* y est présent dans deux segments : *introducir cultura más desarrollada* (introduire une culture plus développée) et *eleva nivel cultural* (augmenter le niveau culturel) ; seul l'analyse du questionnaire 2 pourrait nous en dire plus. Le mot *evolución* (évolution) fait partie de nos stéréotypes.

Les valeurs modales convoquées par les associations les plus fréquentes chez les enseignants sont dans 100% des cas des valeurs axiologiques dont 85% positives : *evolución* (évolution), *prácticas* (pratiques), *progreso* (progrès), *relación* (rapport) et *cultura* (culture) ; et 17% bivalentes : le mot *pueblo* (peuple) réfère en espagnol à la fois à un « ensemble de personnes » qui active des valeurs affectives positives d'appartenance, et à « población de menor categoria » (population de bas rang) ou « gente humilde » (personne humble) qui active des valeurs affectives négatives de soumission et d'infériorité.

Des valeurs ontologiques sont également convoquées en 83% des associations : 60% d'entre elles concernent la sphère du social, grâce aux mots : *cultura* (culture), *relación* (relation), qui fait référence à la « relation et à la communication avec autrui », et *prácticas* (pratiques), qui renvoie aux « manières d'agir et de se comporter ». Les 40% restant activent à la fois des valeurs aléthiques et déontiques : *evolución* (évolution) concerne aussi bien la société que la nature et l'environnement et *pueblo* (peuple) définit tant un ensemble de personnes qu'un territoire délimité : *ville* ou *village*.

Outre les valeurs axiologiques et ontologiques, des valeurs de jugement de vérité et finalisantes sont convoquées en moindre degré : les premières concernent 33% des associations dont 50% épistémiques et 50% à la fois doxologiques et épistémiques : le mot *prácticas* (pratiques) ne fait pas seulement référence aux « manières d'agir et de se comporter » mais aussi à la « mise en place d'une doctrine », faisant aussi allusion aux pratiques et rites religieux ; le mot *cultura*

(culture) se trouve dans la sphère des « connaissances ». Enfin, c'est aussi le mot *prácticas* (*pratiques*) qui active 17% des valeurs finalisantes volitives, en effet, les *prácticas* en tant qu'« application d'une idée ou d'une doctrine » selon la RAE, relèvent de la capacité et de la possibilité de faire quelque chose, et donc du « vouloir ».

Si nous comparons les valeurs modales que les associations les plus fréquentes chez les enseignants déclenchent avec celles des discours lexicographiques plusieurs différences émergent. La première est l'attribution plus importante de valeurs ontologiques par les enseignants, 83% contre 32%. Alors que dans les discours lexicographiques 33% activent des valeurs aléthiques, pour les enseignants la référence aux « lois naturelles » se fait dans les mêmes associations qui réfèrent aux lois sociales : *évolution* (*évolution*) et *pueblo* (*peuple*), comme nous l'avons expliqué auparavant, en sont l'exemple.

La deuxième différence concerne la moindre convocation des valeurs de jugement de vérité chez les enseignants : 33% contre 58%. Pour eux, 50% de ces valeurs n'apparaissent qu'associées à la fois à une valeur épistémique et à une valeur doxologique : c'est le cas du mot *práctica* (*pratique*) ; alors que les discours lexicographiques attribuent 82% de valeurs épistémiques, les enseignants attribuent seulement 50% de ces valeurs. Pour les enseignants de français le mot *civilización* relève à la fois du « savoir », de la « connaissance » et de la « croyance ».

Outre les valeurs ontologiques et de jugement de vérité, une différence s'établit avec les valeurs axiologiques présentes dans toutes les associations proposées par les enseignants : l'absence des valeurs axiologiques négatives, à sa place c'est une valeur affective bivalente qui émerge avec le mot *pueblo* (*peuple*) et sa référence à la fois à l'*appartenance* et à l'*infériorité*.

La dernière différence concerne l'attribution des valeurs finalisantes, qui à première vue est conforme aux discours lexicographiques. Cependant les dictionnaires attribuent 33% de ces valeurs à l'expression du « désir », expression absente chez les enseignants pour qui domine la « volonté ». Le tableau suivant synthétise nos propos :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% enseignants
Ontologiques	32%	83%
Aléthiques	0%	0%
Déontiques	67%	60%
Aléthique/Déontique	33%	40%
Jugement de vérité	58%	33%
Épistémiques	36%	50%
Doxologiques	18%	0%
Épistémique/Doxologique	46%	50%
Axiologiques	95%	100%
Positives	89%	83%
Négatives	5,5%	0%
Bivalentes	5,5%	17%
Finalisantes	16%	17%
Volitives	67%	100%
Désidératives	33%	0%

Tableau 60 : Comparaison des valeurs modales : discours lexicographiques et enseignants.

Questionnaire 2 :

Nous venons de présenter les résultats obtenus avec l'analyse du questionnaire 1 dans le sous-corpus des enseignants ; nous allons maintenant centrer l'attention sur les définitions qu'ils proposent pour le mot *civilisation*. Les mots plus fréquents dans ces définitions sont les suivantes :

Associations	Occurrences	%
<i>Conjunto</i> (ensemble)	3	36%
<i>Evolución</i> (évolution)	2	25%
<i>Cultura</i> (culture)	2	25%
<i>Estudio</i> (étude)	2	25%
<i>Sociedad</i> (société)	2	25%
<i>Aspectos</i> (aspects)	2	25%
<i>Diferentes</i> (différents)	2	25%
<i>Pueblo</i> (peuple)	2	25%

Tableau 61: Définitions qui caractérisent le mot *civilización* chez les enseignants.

La présence de ces mots dans les définitions de *civilisation* stabilise trois éléments dans la représentation : *evolución* (évolution), *pueblo* (peuple) et *cultura* (culture) car présentes aussi dans le questionnaire 1. Ces mots sont déployés dans des contextes discursifs qui peuvent être condensés ainsi : « ensemble de différents aspects caractérisant la culture d'un peuple, dont l'étude permet de voir l'évolution de la société ». Nous tenons à présenter quelques extraits des définitions proposées :

- (...) *Conjunto de pueblos que practican una misma cultura* (...) (ensemble de peuples pratiquant une même culture (...))
- (...) *datos relacionados con la evolución de la humanidad* (...) (données liées à l'évolution de l'humanité (...))
- (...) *evolución que permite conocer transformaciones*. (Évolution qui permet de connaître des transformations).
- (...) *Conjunto de aspectos culturales, políticos y económicos que representa un grupo poblacional* (...) (ensemble d'aspects culturels, politiques et économiques qui représentent un groupe social (...)).
- (...) *progreso de una sociedad. Es el cambio por las cosas que siempre pueden mejorar*. (Progrès d'une société. C'est le changement de ce qui peut être amélioré.)

Les définitions de *civilización* proposées par les enseignants activent des valeurs axiologiques positives dans les mots : *conjunto* (ensemble), *evolución* (évolution), *cultura* (culture), *estudio* (étude) et *sociedad* (société) ; et des valeurs axiologiques bivalentes par le mot : *pueblo* (peuple). Des valeurs ontologiques sont également convoquées, elles concernent des valeurs aléthiques et déontiques dans les mots : *evolución* (évolution), *diferente* (différent) et *pueblo* (peuple), et exclusivement déontiques dans les mots : *conjunto* (ensemble), *cultura* (culture) et *sociedad* (société). Enfin, des valeurs finalisantes volitives s'actualisent dans le mot : *estudio* (étude).

Par rapport au questionnaire 1 il n'y a pas de différences importantes dans cette mobilisation des valeurs modales, pourtant nous nous sommes intéressée à la mobilisation des valeurs de jugement de vérité ; en effet, elles divergent dans l'activation à la fois des « connaissances » et des « croyances » dans le premier questionnaire grâce au mot *prácticas* (pratiques), celui-ci n'apparaît déployé que dans l'une de définitions proposées par les enseignants

et n'est donc pas représentatif. Le résumé et la mise en parallèle de ces valeurs sont proposés dans le tableau qui suit :

Valeurs modales	Q1	Q2
Ontologiques	83%	75%
Aléthiques	0%	0%
Déontiques	60%	50%
Aléthiques/Déontiques	40%	50%
Jugement de vérité	33%	25%
Épistémique	50%	100%
Doxologique	0%	0%
Épistémique/Doxologique	50%	0%
Axiologiques	100%	75%
Positives	83%	83%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	17%	17%
Finalisantes	17%	13%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 62 : Valeurs modales mobilisées par le mot *civilización* chez les enseignants : Q1 et Q2

Questionnaire 3 :

À présent nous allons exposer les données obtenues grâce au questionnaire 3 où nous avons proposé des chaînes argumentatives aux enseignants, correspondant aux discours normatifs en langue espagnole ; ensuite nous étudierons leurs réponses après l'introduction des éléments de la langue française, et pour finir l'acceptation de propositions qui concernent le discours de la didactique des langues étrangères.

Le tableau ci-dessous montre les résultats obtenus pour le mot *civilización* et les associations normées en langue espagnole :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Civilización luego civilizar</i> (civiliser)	25%	25%	50%	0%
<i>Civilización luego cultura superior</i> (culture supérieure)	25%	50%	25%	0%
<i>Civilización luego enseñar</i> (enseigner)	50%	50%	0%	0%
<i>Civilización luego imponer</i> (imposer)	13%	38%	50%	0%
<i>Civilización luego desarrollo cultural</i> (développement culturel)	75%	25%	0%	0%
<i>Civilización luego instruir</i> (instruire)	38%	50%	13%	0%
<i>Civilización luego formar</i> (former)	63%	25%	0%	13%
<i>Civilización luego educar</i> (éduquer)	63%	25%	13%	0%
<i>Civilización luego mejorar</i> (améliorer)	25%	50%	25%	0%
<i>Civilización luego convertir</i> (convertir)	13%	25%	63%	0%
<i>Civilización luego mejorar comportamientos</i> (améliorer comportements)	25%	50%	25%	0%
<i>Civilización luego sociable</i> (sociable)	38%	50%	13%	0%

<i>Civilización luego elevar nivel cultural</i> (augmenter le niveau culturel)	50%	25%	25%	0%
<i>Civilización luego costumbres</i> (coutumes)	63%	38%	0%	0%
<i>Civilización luego conocimientos</i> (connaissances)	75%	25%	0%	0%
<i>Civilización luego cultura</i> (culture)	88%	13%	0%	0%
<i>Civilización luego ciencia</i> (science)	50%	38%	0%	13%
<i>Civilización luego artes</i> (arts)	63%	38%	0%	0%
<i>Civilización luego creencias</i> (croyances)	63%	25%	13%	0%
<i>Civilización luego desarrollo</i> (développement)	25%	50%	25%	0%
<i>Civilización luego avances</i> (avancé)	13%	63%	25%	0%
<i>Civilización luego comodidades</i> (confort)	13%	50%	38%	0%
<i>Civilización luego evolución</i> (évolution)	38%	38%	25%	0%
<i>Civilización luego progreso</i> (progrès)	25%	63%	13%	0%
<i>Civilización luego comprensión recíproca</i> (intercompréhension)	13%	63%	25%	0%

Tableau 63: Résultat questionnaire 3 : Enseignants - associations normées en espagnol

Les enchaînements qui ont le plus haut taux d'adhésion chez les enseignants sont : *civilisation donc culture*, *civilisation donc connaissances*, *civilisation donc développement culturel*, *civilisation donc former*, *civilisation donc éduquer*, *civilisation donc arts* et *civilisation donc croyances* ; ils se placent entre 63% et 88% dans le « possible » et à l'exception de *civilisation donc éduquer*, aucune de ces associations n'a été évaluée comme « impossible ».

Trois enchaînements ont été refusés de manière significative par les enseignants : *civilisation donc convertir*, *civilisation donc imposer* et *civilisation donc civiliser*. Cette exclusion est une preuve de la reconstruction que les enseignants font de la signification lexicale de *civilización* et est conforme aux données des questionnaires précédents, où l'axiologisation négative est absente.

Quand nous avons proposé aux enseignants des séries de chaînes en espagnol qui reprenaient des éléments du protocole sémantique normé en langue française, ils en ont distingué trois, c'est-à-dire, entre 50% et 63% des enseignants les ont évaluées comme « impossible » : *civilisation donc barbarie*, *civilisation donc bienveillance* et *civilisation donc affiner*. La seule série qui n'a été exclue par aucun enseignant c'est *civilisation donc esthétisme*, pour nous ceci est en relation étroite avec le fait que 63% des enseignants ait adhéré à la chaîne *civilisation donc arts* présente de manière explicite dans les discours normatifs en langue espagnole. Le tableau ci-dessous rend compte des réponses des enseignants :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Civilización luego afinar</i> (affiner)	13%	25%	50%	13%
<i>Civilización luego suavizar</i> (adoucir)	13%	50%	38%	0%
<i>Civilización luego justicia</i> (justice)	38%	38%	25%	0%
<i>Civilización luego bondad</i> (bienveillance)	25%	25%	50%	0%
<i>Civilización luego pulir</i> (polir)	13%	63%	25%	0%
<i>Civilización luego valores</i> (valeurs)	50%	25%	25%	0%
<i>Civilización luego moral</i> (moral)	38%	25%	38%	0%
<i>Civilización luego religión</i> (religion)	25%	50%	25%	0%

<i>Civilización luego estetismo</i> (esthétisme)	13%	88%	0%	0%
<i>Civilización luego ideas</i> (idées)	50%	25%	25%	0%
<i>Civilización luego técnica</i> (technique)	38%	38%	25%	0%
<i>Civilización luego intelectual</i> (intellectuel)	13%	50%	38%	0%
<i>Civilización luego barbarie</i> (barbarie)	13%	25%	63%	0%

Tableau 64: Résultat questionnaire 3 : Enseignants - associations non normées en espagnol.

Dans le dernier volet de notre analyse nous avons présenté aux enseignants des associations extraites des discours des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères. Les enseignants ont majoritairement adhéré à celles-ci même si *ethnocentrisme* et *répertoires* ont été exclus par 25% des enseignants. Le tableau ci-dessous restitue ces données :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
<i>Civilización luego etnocentrismo</i> (ethnocentrisme)	38%	38%	25%
<i>Civilización luego repertorios</i> (répertoires)	13%	63%	25%
<i>Civilización luego información</i> (informations)	50%	38%	13%
<i>Civilización luego normas</i> (normes)	63%	38%	0%
<i>Civilización luego asimilación</i> (assimilation)	50%	50%	0%
<i>Civilización luego transmisión</i> (transmission)	75%	25%	0%

Tableau 65: Résultat questionnaire 3 : Enseignants - associations des discours de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

Le tableau suivant montre les PA évoqués par les futurs enseignants dans les questionnaires 1 et 2 :

Enseignants		
<i>Civilización</i>	LUEGO	Prácticas (pratiques)
	LUEGO	Evolución (évolution)
	LUEGO	Progreso (progrès)
	LUEGO	Relación (relation)
	LUEGO	Cultura (culture)
	LUEGO	Pueblo (peuple)
	LUEGO	Diferente (différent)
	LUEGO	Estudio (étude)

Tableau 66 : Possibles argumentatifs du mot *civilización* chez les enseignants de français

L'analyse de ces PA, associée aux résultats obtenus grâce au questionnaire 3, démontre la conformité de la représentation des enseignants de français au protocole stabilisé par les discours lexicographiques en ce qui concerne *améliorer la formation, augmenter le niveau culturel* et le *progrès*. Le potentiel argumentatif du mot *prácticas* (pratiques) regroupe plusieurs éléments de notre noyau et de nos stéréotypes : il fait référence à la fois à la *formación* (formation), aux *costumbres* (coutumes), aux *conocimientos* (connaissances) aux *ideas* (idées), aux *creencias* (croyances) et au *desarrollo* (développement). Ainsi certains PA déployés marquent leur potentiel

discursif conforme au protocole sémantique, même si leur ensemble reconstruit l'inscription modale du mot *civilización* en excluant complètement les valeurs finalisantes désidératives, et partiellement les valeurs axiologiques négatives et doxologiques.

Les enseignants définissent alors la *civilisation* comme l'« ensemble des différents aspects caractérisant la culture d'un peuple, dont l'étude permet de voir l'évolution de la société ». Cette définition fait apparaître la chaîne argumentative suivante :

Civilización LG sociedad LG pueblo LG cultura LG evolución LG estudio
(Civilisation DC société DC peuple DC culture DC évolution DC étude)

5.3.3. Corpus Futurs enseignants

Questionnaire 1 :

Nous allons à présent reconstruire la représentation lexicale du mot *civilización* chez les futurs enseignants de français ayant participé à notre étude. L'analyse du questionnaire 1 nous permet de résumer les associations qui ont le plus grand nombre d'occurrences (15%) dans le tableau suivant :

Associations	Occurrences	%
<i>Sociedad</i> (Société)	14	26%
<i>Cultura</i> (Culture)	9	23%
<i>Historia</i> (Histoire)	7	18%
<i>Desarrollo</i> (Développement)	7	18%
<i>Organización</i> (Organisation)	6	15%
<i>Educación</i> (Éducation)	6	15%
<i>Conocimiento</i> (Connaissance)	6	15%
<i>Imposición</i> (Imposition)	6	15%

Tableau 67 : Fréquence des associations qui caractérisent le mot *civilización* chez les futurs enseignants.

Quelques associations fréquentes chez les futurs enseignants sont présentes dans les éléments du noyau et des stéréotypes que nous avons construits à partir des discours dictionnaires. Les mots *desarrollo* (développement) et *cultura* (culture) font partie de notre noyau, et les mots *conocimiento* (connaissance), *educación* (éducation) et *imposición* (imposition) font partie de nos stéréotypes, même si chez les futurs enseignants les deux derniers apparaissent par les verbes *educar* (éduquer) et *imponer* (imposer).

L'analyse des valeurs modales mobilisées par les futurs enseignants pour le mot *civilización* montre que 100% des associations mobilisent des valeurs axiologiques dont 88% sont positives et 12% négatives, le mot *imposition* est le seul à activer ce pôle car associé dans les discours lexicographiques à « exigencia desmedida con que se trata de obligar a alguien » (exigence démesurée par laquelle on essaie d'obliger quelqu'un). Des valeurs ontologiques sont également présentes dans 75% des mots proposés, elles concernent, toutes, des valeurs déontiques, grâce aux mots : *sociedad* (société), *cultura* (culture), *desarrollo* (développement), *organización* (organisation), *educación* (éducation), et *imposición* (imposition).

Le jugement de vérité est associé à 50% des propositions des futurs enseignants, 75% font partie des valeurs épistémiques : *cultura* (culture), *historia* (histoire), et *conocimiento* (connaissance) ; et 25% associent tant les valeurs épistémiques que les valeurs doxologiques : c'est le cas du mot *educación* (éducation), étant défini par le dictionnaire de la RAE comme « Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes » (éducation, enseignement et doctrine donnée aux enfants et aux jeunes enfants). Il fait appel à la fois à des valeurs épistémiques inscrites dans le fait d'acquérir des connaissances par l'enseignement et par l'éducation, mais aussi à des valeurs doxologiques car la doctrine implique l'ensemble d'idées religieuses, politiques et philosophiques. Enfin des valeurs finalisantes se présentent en moindre degré : 25%, avec les mots *organización* (organisation) et *desarrollo* (développement) qui activent la sphère de la « volonté » humaine.

Dans notre démarche comparative entre les valeurs modales présentes dans la représentation du mot *civilización* chez les futurs enseignants et la représentation normative, nous n'avons pas constaté de divergences importantes. Nous tenons tout de même à faire trois remarques : 1. l'attribution des valeurs finalisantes chez nos informateurs n'active pas le « désir » et le « souhait » que le mot *confort*, présent dans nos stéréotypes, dévoile. 2. Les discours lexicographiques activent en moindre degré des valeurs ontologiques : 32% contre 75%. À remarquer que chez les futurs enseignants aucune association à des « lois naturelles » n'est faite. Alors que pour les dictionnaires 33% des valeurs ontologiques sont aléthiques, chez les enseignants ces valeurs ne sont pas exclusives mais se présentent toujours associées à des « règles sociales » comme nous l'avons expliqué plus haut avec les mots *evolución* (évolution) et *pueblo* (peuple). Enfin, 3. si à première vue il n'y a pas de différence importante dans l'attribution des valeurs de jugement de vérité, c'est seulement au moment de comparer leur polarité qu'elle se fait évidente : dans les discours dictionnaires elle active la valeur doxologique à 18%, tandis que l'idée exclusive de « croyances » est absente chez les futurs enseignants. Pour résumer toutes les différences que nous venons d'exposer nous proposons le tableau suivant :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% futurs enseignants
Ontologiques	32%	75%
Aléthiques	0%	0%
Déontiques	67%	100%
Aléthique/Déontique	33%	0%
Jugement de vérité	58%	50%
Épistémiques	36%	75%
Doxologiques	18%	0%
Épistémiques/Doxologiques	46%	25%
Axiologiques	95%	100%
Positives	89%	88%
Négatives	5,5%	12%
Bivalentes	5,5%	0%
Finalisantes	16%	25%
Volitives	67%	100%
Désidératives	33%	0%

Tableau 68: Comparaison des valeurs modales associées au mot *civilización* : discours lexicographiques et futurs enseignants.

Questionnaire 2 :

L'ensemble des futurs enseignants définissent le mot *civilisation* avec les associations suivantes :

Associations	Occurrences	%
Cultura (culture)	14	36%
Grupo (groupe)	10	26%
Personas (personnes)	8	21%
Sociedad (société)	8	21%
Imposición (imposition)	8	21%
Social (social)	6	15%

Tableau 69 : Définitions qui caractérisent le mot *civilización* chez les futurs enseignants.

Les définitions consignées par l'ensemble des futurs enseignants stabilisent trois éléments dans la représentation du mot *civilisation* : *cultura* (culture), *sociedad* (société) et *imposición* (imposition), présents aussi dans le questionnaire 1. Tous les mots convoqués reviennent dans le questionnaire 2 mais en moindre degré ; étant donné qu'ils sont inférieurs au 15% de fréquence d'apparition, nous ne les tiendrons pas en compte pour cette partie de l'analyse, toutefois, comme nous l'avons montré dans l'analyse du même mot en langue française, quelques-uns ressortiront au moment d'étudier chacun des groupes des futurs enseignants.

Le contexte discursif où ces mots ont été convoqués fait apparaître trois conceptualisations de la *civilisation* : « *grupo organizado de personas que comparten una misma cultura* » (groupe ordonné de personnes qui partagent une même culture), « *nivel de desarrollo de una sociedad* » (niveau de développement d'une société), et « *proceso de imposición de una cultura sobre otra* » (processus d'imposition d'une culture sur une autre ». Voici quelques extraits des définitions proposées par les enseignants :

- *Progreso y sostenibilidad de una población* (Progrès et soutenabilité d'une population)
- *grupo de personas con culturas integradas, fundamentadas y entrelazadas.* (Groupe de personnes avec des cultures intégrées, fondées et liées)
- *grupo de personas ubicadas en un tiempo específico de la historia, que comparten iguales o diferentes características, pero generalmente una misma cultura.* (Groupe de personnes situé dans un moment donné de l'histoire, qui partagent des caractéristiques similaires et différentes, mais en générale la même culture)
- *evolución técnica, tecnológica de una región que permite que posea facilidades o mejoras en las actividades del día a día.* (Evolution technique, technologique d'une région qui permet d'avoir des facilités dans les activités de la vie quotidienne)
- *resultado del avance progresivo del ser humano. Esta va cargada de experiencia y conocimiento.* (Résultat de l'avancée progressive des êtres humains. Il est chargé d'expérience et de connaissance)
- *permite observar cómo un pueblo o una cultura determinada se desarrolló. Nos permite conocer toda su historia y los grandes desafíos que afrontaron para quedar en la memoria.* (Permet de voir comment un peuple ou une culture donnée s'est développée. Elle nous permet de connaître toute son histoire et les grands défis auxquels ils ont dû faire face pour rester dans la mémoire collective)
- *nivel de desarrollo que tiene un país o región* (Niveau de développement d'un pays ou d'une région)
- *idea occidental que profesa que la "cultura superior" es ella y lo demás no sólo es inferior, sino que además requiere ser mejorado por ella.* (Idée occidentale qui professe que la « culture supérieur » c'est elle et que les autres ne sont pas seulement inférieures mais qui doivent être améliorées par elle)
- *producto de una sociedad organizada en torno a unas pautas establecidas por la misma sociedad. Se utiliza como medio para deslegitimar otras culturas que se hayan organizadas desde otro tipo de visión que difiere del estándar de una sociedad civilizada.* (Produit d'une société organisée autour de certaines normes établies)

par la même société. Il est utilisé comme moyen pour délégitimer d'autres cultures s'étant organisées de manière différente au standard d'une société civilisée)

- *aquellas poblaciones que impusieron su cultura sobre otras. (...)* (Ce sont les populations qui ont imposé leur culture aux autres)
- *transformación, estudio y avance de un estado de conocimientos hacia un estado más avanzado.* (Transformation, étude et progrès d'une étape de connaissance vers un état plus avancé)
- *proceso de imposición dado principalmente por el periodo de conquista. (...)* (Processus d'imposition qui a eu lieu principalement pendant la période de la conquête coloniale)
- *manera en la que se organiza y establece un grupo social determinado.* (Manière dont un groupe social donné s'organise et s'établit)
- *imposición de una cultura y todo lo de ella (...).* (Imposition d'une culture et de tous ses traits)

Les définitions de *civilisation* proposées par les futurs enseignants, mobilisent des valeurs axiologiques ; à l'exception du mot *imposition*, qui se place dans l'axe négatif, le pôle qui domine ces valeurs est le pôle positif. Des valeurs ontologiques sont également convoquées : sauf le mot *personnes* qui renvoie aux « lois naturelles » tous les autres mots se placent dans les « normes sociales » : *culture, groupe, société, imposition* et *social*.

Un seul mot convoque des valeurs de jugement de vérité : le mot *culture*, il fait apparaître des valeurs épistémiques à la définition de *civilisation*.

Les valeurs modales ici convoquées convergent avec celles mobilisées dans le questionnaire 1 dans l'axiologisation discursive, où la polarité est principalement positive, mais diffèrent un peu dans l'activation des autres valeurs modales, comme le montre le tableau ci-dessous :

Valeurs modales	Q1	Q2
Ontologiques	75%	100%
Aléthiques	0%	17%
Déontiques	100%	83%
Jugement de vérité	50%	17%
Épistémique	75%	100%
Doxologique	0%	0%
Épistémique/Doxologique	25%	0%
Axiologiques	100%	100%
Positives	88%	83%
Négatives	12%	17%
Finalisantes	25%	0%
Volitives	100%	0%
Désidératives	0%	0%

Tableau 70: Valeurs modales mobilisées par le mot *civilización* chez les futurs enseignants : Q1 et Q2

Des différences importantes sont constatées dans l'attribution plus importante des valeurs ontologiques dans les définitions que dans les associations spontanées, ces dernières excluent l'allusion aux « lois naturelles ». Par rapport aux valeurs de jugement de vérité, elles sont convoquées en moindre degré dans les définitions, si elles sont présentes dans les associations avec les mots *connaissance, éducation* et *histoire*, dans les définitions elles ne sont utilisés que pour donner des exemples des caractéristiques partagés par la société, et sont convoqués par moins de 15% de nos informateurs. C'est également ceci qui explique l'absence de valeurs finalisantes

volitives dans le questionnaire 2, par l'absence des mots *développement* et *organisation*. Voici quelques extraits qui justifient nos propos :

- *cultura que tiene establecida una lengua, unas costumbres, historia (...) (culture qui a une langue, des coutumes, une histoire (...))*
- *resultado del avance progresivo del ser humano. Esta va cargada de experiencia y conocimiento (résultat de l'avancée progressive de l'être humain, chargé d'expérience, et connaissance)*
- *conjunto de personas que poseen una serie de conocimientos y reglas (ensemble de personnes partageant certaines connaissances et règles)*
- *características pertenecientes a un pueblo, su historia, aquello que lo hace único (...) (caractéristiques d'un peuple, son histoire, ce qui le fait unique (...))*
- *(...) sociedad más compleja puesto que intervienen factores como organización administrativa, económica, política, etc. (société plus complexe où il intervient des facteurs tels que l'organisation administrative, économique, politique, etc...)*
- *(...) respeto, autonomía, desarrollo, ciencia (...) (respect, autonomie, développement, science (...))*

Questionnaire 3 :

Ce dernier volet de notre analyse évalue l'adhésion des futurs enseignants à une série de chaînes argumentatives proposées à partir des discours normatifs en langue espagnole. Les éléments les plus saillants de la signification sont pour nous ceux qui ont été placés dans le « possible » par plus de la moitié des futurs enseignants, en l'occurrence : *civilisation donc enseigner, civilisation donc instruire, civilisation donc former, civilisation donc éduquer, civilisation donc progrès, civilisation donc avancement, civilisation donc connaissance* et *civilisation donc développement culturel*. Pour nos informateurs la *civilisation* se situe alors dans le domaine de l'éducation et conduit au progrès. Outre l'adhésion des futurs enseignants à la totalité des chaînes proposées, il est important de prendre en considération le fait que *civilisation donc imposer* et *civilisation donc culture supérieure* sont les enchaînements qui ont le taux le plus élevé de « impossible », à savoir 36% et 33% respectivement. Les résultats obtenus ont été réorganisés ci-dessous :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Civilización luego civilizar (civiliser)</i>	56%	23%	21%	0%
<i>Civilización luego cultura superior (culture supérieure)</i>	44%	23%	33%	0%
<i>Civilización luego enseñar (enseigner)</i>	62%	28%	8%	3%
<i>Civilización luego imponer (imposer)</i>	36%	26%	36%	3%
<i>Civilización luego desarrollo cultural (développement culturel)</i>	54%	31%	15%	0%
<i>Civilización luego instruir (instruire)</i>	59%	31%	10%	0%
<i>Civilización luego formar (former)</i>	56%	36%	5%	3%
<i>Civilización luego educar (éduquer)</i>	62%	31%	5%	3%
<i>Civilización luego mejorar (améliorer)</i>	44%	44%	13%	0%
<i>Civilización luego convertir (convertir)</i>	51%	38%	10%	0%
<i>Civilización luego mejorar comportamientos (améliorer comportements)</i>	38%	44%	18%	0%
<i>Civilización luego sociable (sociable)</i>	31%	59%	10%	0%
<i>Civilización luego elevar nivel cultural (augmenter le niveau culturel)</i>	46%	26%	28%	0%
<i>Civilización luego costumbres (coutumes)</i>	46%	28%	26%	0%

<i>Civilización luego conocimientos</i> (connaissances)	51%	38%	10%	0%
<i>Civilización luego cultura</i> (culture)	44%	28%	28%	0%
<i>Civilización luego ciencia</i> (science)	49%	44%	5%	3%
<i>Civilización luego artes</i> (arts)	44%	41%	13%	3%
<i>Civilización luego creencias</i> (croyences)	41%	33%	26%	0%
<i>Civilización luego desarrollo</i> (développement)	44%	51%	5%	0%
<i>Civilización luego avances</i> (avancé)	54%	38%	8%	0%
<i>Civilización luego comodidades</i> (confort)	46%	38%	15%	0%
<i>Civilización luego evolución</i> (évolution)	54%	38%	8%	0%
<i>Civilización luego progreso</i> (progrès)	51%	38%	8%	3%
<i>Civilización luego comprensión recíproca</i> (intercompréhension)	33%	44%	23%	0%

Tableau 71 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants – associations normées en espagnol.

Concernant les associations proposées à partir de la stabilisation du protocole sémantique du mot *civilisation* dans les dictionnaires de langue française et donc absentes dans ceux de langue espagnole, nous avons obtenu les résultats suivants :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Civilización luego afinar</i> (affiner)	36%	49%	13%	3%
<i>Civilización luego suavizar</i> (adoucir)	26%	38%	36%	0%
<i>Civilización luego justicia</i> (justice)	49%	33%	18%	0%
<i>Civilización luego bondad</i> (bienveillance)	31%	46%	23%	0%
<i>Civilización luego pulir</i> (polir)	49%	38%	13%	0%
<i>Civilización luego valores</i> (valeurs)	36%	46%	18%	0%
<i>Civilización luego moral</i> (moral)	28%	49%	23%	0%
<i>Civilización luego religión</i> (religión)	31%	38%	28%	3%
<i>Civilización luego estetismo</i> (esthétisme)	49%	46%	5%	0%
<i>Civilización luego ideas</i> (idées)	46%	33%	21%	0%
<i>Civilización luego técnica</i> (technique)	44%	51%	3%	3%
<i>Civilización luego intelectual</i> (intellectuel)	44%	51%	5%	0%
<i>Civilización luego barbarie</i> (barbarie)	46%	26%	26%	3%

Tableau 72 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants – associations non normées en espagnol.

Toutes les associations proposées ont été acceptées par les futurs enseignants comme « possibles » ou « parfois possible ». Nonobstant, celles qui ont eu une fréquence élevée d'évaluation « impossible » sont : *civilisation donc adoucir*, *civilisation donc religion* et *civilisation donc barbarie*.

Le dernier volet de l'analyse concerne les associations extraites des discours de la didactique des langues étrangères. Les futurs enseignant adhèrent majoritairement à *normes*, et les autres associations se partagent entre les trois possibilités de réponse. Il est important de préciser ici que la référence à l'*ethnocentrisme* est considéré comme « impossible » par 23% des futurs enseignants, comme le montre le tableau ci-après :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Civilización luego etnocentrismo</i> (ethnocentrisme)	28%	49%	23%	0%
<i>Civilización luego repertorios</i> (répertoires)	31%	59%	8%	3%
<i>Civilización luego información</i> (informations)	54%	33%	13%	0%
<i>Civilización luego normas</i> (normes)	64%	18%	18%	0%
<i>Civilización luego asimilación</i> (assimilation)	54%	33%	13%	0%
<i>Civilización luego transmisión</i> (transmission)	49%	44%	8%	0%

Tableau 73 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants – associations des discours de la didactique des LE

Possibles argumentatifs :

L'examen attentif des données recueillies grâce aux questionnaires 1 et 2 nous mène à conclure que la représentation de *civilización* chez les futurs enseignants regroupe tous les éléments stabilisés par les discours lexicographiques ; en effet il n'y a pas une seule conceptualisation dans ce groupe de futurs enseignants, mais trois, à savoir : « *grupo organizado de personas que comparten una misma cultura* » (groupe ordonné de personnes qui partagent une même culture), « *nivel de desarrollo de una sociedad* » (niveau de développement d'une société), et « *proceso de imposición de una cultura sobre otra* » (processus d'imposition d'une culture sur une autre ». Les trois sont conformes à l'idée de « processus » et de « résultat » que ce mot implique dans les discours normés. La référence au « résultat » réapparaît d'ailleurs dans le questionnaire 3 où les futurs enseignants ont adhéré majoritairement à *évolution, progrès* et *avancement*.

Les possibles argumentatifs proposées par l'ensemble des futurs enseignants de français sont synthétisés dans le tableau suivant :

Futurs enseignants
<i>Civilización LUEGO Sociedad</i> (société)
<i>LUEGO Cultura</i> (culture)
<i>LUEGO Historia</i> (histoire)
<i>LUEGO Desarrollo</i> (développement)
<i>LUEGO Conocimiento</i> (connaissance)
<i>LUEGO Organización</i> (organisation)
<i>LUEGO Educación</i> (éducation)
<i>LUEGO Imposición</i> (imposition)
<i>LUEGO Grupo</i> (groupe)
<i>LUEGO Personas</i> (personnes)

Tableau 74 : Possibles argumentatifs du mot *civilización* chez les futurs enseignants colombiens de français

La chaîne argumentative suivante émerge de l'analyse de l'ensemble de données :

Civilización LG sociedad LG cultura superior LG imposición LG fenómenos sociales LG progreso
(Civilisation DC société DC culture supérieure DC imposition DC phénomènes sociaux DC progrès)

Dans ce qui suit nous allons analyser en détail la représentation de *civilización* dans chacun de groupes des futurs enseignants.

Questionnaire 1 : Futurs enseignants UPN, UQ et USC

Tel que nous l'avons fait pour l'analyse de l'entité lexicale *civilisation* en langue française, nous allons maintenant diviser le corpus des futurs enseignants en trois groupes, à savoir : futurs enseignants de l'Université Pédagogique Nationale (UPN), futurs enseignants de l'Université Santiago de Cali (USC), et futurs enseignants de l'Université del Quindío (UQ). Nous proposons la figure suivante pour montrer le nombre d'occurrences des associations les plus fréquentes dans chacun des groupes qui composent le corpus des futurs enseignants :

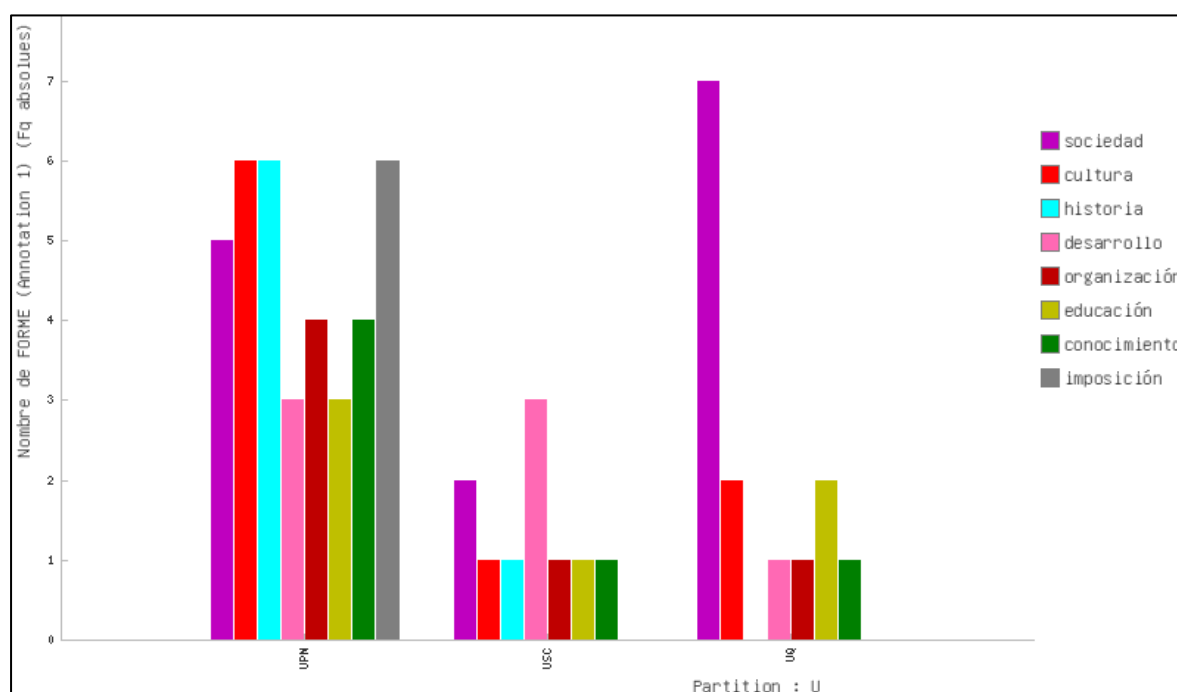


Figure 18 : Nombre d'occurrences des principales associations du mot *civilización* dans chacun des groupes des futurs enseignants de français.

Chez les futurs enseignants de l'UPN les mots *historia* (*historia*), *cultura* (*culture*), et *imposición* (*imposition*) ont le plus grand nombre d'occurrences : 33%, suivis de *sociedad* (*société*) et *lengua* (*langue*) présents à raison de 28%, *política* (*politique*), *organización* (*organisation*) et *conocimiento* (*connaissance*) 22% et enfin *costumbres* (*coutumes*), *educación* (*éducation*), *desarrollo* (*développement*) et *ciencia* (*science*) présents à 17%. Ils activent pour l'entité lexicale *civilización* 92% des valeurs axiologiques dont 82% positives, 9% négatives ; le mot *imposition* est le seul à activer ce pôle, et 9% bivalentes : en langue espagnole *politique* active à la fois des valeurs positives qui font référence aux bonnes manières et à la politesse et hédoniques-affectives négatives car la *frialdad* (*froidueur voire indifférence*) y est aussi associée.

Des valeurs ontologiques sont également présentes à raison de 75%, toutes situées dans la sphère des normes sociales ; des valeurs de jugement de vérité sont présentes à 50% et s'inscrivent à 67% dans des valeurs épistémiques ; les valeurs doxologiques sont convoquées seulement

associées à une valeur épistémique avec le mot *educación* (éducation) que nous avons expliqué plus haut. Enfin les futurs enseignants de l'UPN attribuent en moindre degré des valeurs finalisantes au mot *civilización* : 17% toutes associées à la « volonté »

Les futurs enseignants de l'UQ ne proposent pas les mots *historia* (histoire) ni *imposición* (imposition) dans leur représentation du mot *civilización*. Ils l'associent aux mots *sociedad* (société) (47%), *tecnología* (technologie) (20%), et *gente* (gens) (20%) celui-ci renforcé dans 13% par le mot *personas* (personnes). Il est important de remarquer que seulement la première de ces associations est présente dans l'ensemble du corpus des futurs enseignants et que les mots qui y sont représentatifs, à savoir : *desarrollo* (développement), *organización* (organisation) *conocimiento* (connaissance) n'apparaissent qu'une seule fois dans le groupe de l'UQ.

Pour analyser les valeurs modales que ce sous-groupe accorde au mot *civilización* nous tiendrons compte des associations qui représentent au moins 15% de la fréquence d'apparition. Ainsi nous pouvons dire que 100% des associations proposées par ce groupe activent des valeurs axiologiques dont 67% positives et 33% bivalentes : le mot *gente* (gens), faisant allusion aux couches sociales, peut déclencher des valeurs hédoniques-affectives, esthétiques et intellectuelles négatives. Des valeurs ontologiques sont également convoquées par 67% des associations, elles concernent dans 50% des cas exclusivement des normes sociales, 50% regroupent à la fois des valeurs aléthiques et déontiques : le mot *gente* (gens) en est également l'exemple car il fait référence tant à l'individu en tant qu'être humain ou à la pluralité de personnes, qu'aux différentes couches présentes dans la société. Des valeurs de jugement de vérité représentent 33% des associations proposées, elles concernent uniquement des valeurs épistémiques. Enfin des valeurs finalisantes volitives sont présentes dans 33% avec le mot *tecnología* (technologie) qui renvoie à « *aprovechamiento del conocimiento* » (utilisation voire exploitation des connaissances).

Pour finir, les futurs enseignants de l'USC associent le mot *civilización* à *desarrollo* (développement) (50%) et *sociedad* (société) (33%). Ces mots ne mobilisent pas des valeurs de jugement de vérité, mais axiologiques positives et ontologiques déontiques à 100%. Des valeurs finalisantes volitives sont également présentes à 50%. Pour ce groupe le mot *civilización* n'a pas à voir avec le « savoir », la « connaissance » ou la « croyance », mais avec la « volonté » et les « normes sociales » qui permettent le bon fonctionnement de la société. Le tableau ci-dessous résume les valeurs modales mobilisées par chacun des groupes des futurs enseignants :

Sous-groupe	UPN	UQ	USC
Valeurs modales			
Ontologiques	75%	67%	100%
Aléthiques	0%	0%	0%
Déontiques	100%	50%	100%
Aléthique/Déontique	0%	50%	0%
Jugement de vérité	50%	33%	0%
Épistémiques	67%	100%	0%
Doxologiques	0%	0%	0%
Épistémique/Doxologique	33%	0%	0%
Axiologiques	92%	100%	100%
Positives	82%	67%	100%
Négatives	9%	0%	0%

Bivalentes	9%	33%	0%
Finalisantes	17%	33%	50%
Volitives	100%	100%	100%
Désidératives	0%	0%	0%

Tableau 75: Valeurs modales associées au mot *civilización* par les sous-groupes des futurs enseignants.

5.2.1.5. Futurs enseignants UPN

Questionnaire 2

Le tableau proposé ci-dessous rend compte des mots utilisés par les futurs enseignants de l'UPN pour définir *civilisation* :

Associations	Occurrences	%
<i>Cultura</i> (culture)	10	56%
<i>Sociedad</i> (société)	6	16%
<i>Social</i> (social)	6	16%
<i>Establecer</i> (établir)	6	16%
<i>Imposición</i> (imposition)	4	22%
<i>Lengua</i> (langue)	4	22%
<i>Costumbres</i> (coutumes)	4	22%
<i>Grupo</i> (groupe)	4	22%
<i>Aspecto</i> (aspect)	4	22%
<i>Conjunto</i> (ensemble)	3	17%
<i>Imponer</i> (imposer)	3	17%

Tableau 76: Définitions qui caractérisent le mot *civilización* chez les futurs enseignants de l'UPN.

Cinq éléments des définitions proposées par les futurs enseignants de l'UPN sont conformes au questionnaire 1, à savoir, *cultura* (culture), *sociedad* (société), *lengua* (langue), *costumbres* (coutumes) et *imposición* (imposition). L'analyse de l'ensemble des définitions révèle la mobilisation des valeurs suivantes : la totalité de ces mots active des valeurs ontologiques déontiques ; les mots *culture*, *société*, *social*, *coutumes*, *groupe*, *ensemble*, *imposition* et *imposer* dévoilent des valeurs axiologiques, positives dans la plupart de cas et négatives dans les deux derniers.

Des valeurs finalisantes et de jugement de vérité sont ici convoquées en moindre degré : les premières se placent exclusivement dans la « volonté » grâce au verbe *établir*, et les secondes dans la sphère épistémique avec le mot *culture*.

Cette analyse nous permet de résumer les valeurs modales mobilisées dans les définitions proposées par nos informateurs, et de les mettre en parallèle avec celles activées par le questionnaire 1 dans le tableau suivant :

Valeurs modales	Q1	Q2
Ontologiques	75%	100%
Aléthiques	0%	0%
Déontiques	100%	100%
Jugement de vérité	50%	9%

Épistémique	67%	100%
Doxologique	0%	0%
Épistémique/Doxologique	33%	0%
Axiologiques	92%	73%
Positives	82%	75%
Négatives	9%	25%
Bivalentes	9%	0%
Finalisantes	17%	9%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 77 : Valeurs modales mobilisées par le mot *civilización* chez les futurs enseignants de l'UPN : Q1 et Q2

La différence dans l'attribution des valeurs ontologiques est liée à la moindre convocation des valeurs de jugement de vérité. Les futurs enseignants de l'UPN associent la *civilización* à la science, l'éducation et la connaissance mais au moment de la définir, ce dernier mot est absent et les deux autres ne sont convoqués qu'une fois. Les « savoirs » ne constituent pas alors des éléments saillants de la signification lexicale, celle-ci se place dans la sphère des « normes sociales » et est conforme au protocole sémantique stabilisé par les discours lexicographiques en ce qui concerne le « processus » d'imposition. Le seul élément absent est le « résultat » c'est-à-dire, la référence ou *progrès*.

La définition proposée par les futurs enseignants de l'UPN peut être synthétisée ainsi : « *imposicion de la lengua, costumbres y demás aspectos sociales de una cultura considerada superior, sobre las demás* » (imposition de la langue, les coutumes et autres aspects sociaux d'une culture considérée supérieure aux autres). Voici quelques extraits de ces définitions :

- (...) cultura que tiene establecida una lengua, unas costumbres, historia y recorrido social que se debe mantener, prevalecer, imponer y cuidar. Esta cultura es más hermética y procura exaltar sus características sobre otras culturas diferentes. (Culture qui a établi une langue, des coutumes, une histoire et un développement social qu'elle doit maintenir, défendre, imposer et prendre soin. Cette culture est plus hermétique et essaie de mettre en avant ses caractéristiques sur autres cultures différentes)
- Idea occidental que profesa que la "cultura superior" es ella y lo demás no sólo es inferior, sino que además requiere ser mejorado por ella. (Idée occidentale selon laquelle sa culture est supérieure et les autres ne sont pas seulement inférieures mais doivent être améliorées par elle)
- Conjunto de tradiciones enmarcadas en una cultura específica, idealizada y considerada como superior a otras culturas. Su influencia se enmarca principalmente en los procesos de conquista (...), imponiéndose principalmente a través de la enseñanza de la lengua y de la afirmación de estereotipos. (Ensemble de traditions d'une culture données, idéalisée et considérée supérieure aux autres. Son influence se donne principalement dans le cadre des processus de colonisation (...) s'imposant principalement à travers l'enseignement de la langue et l'affirmation des stéréotypes.
- (...) aquellas poblaciones que impusieron su cultura sobre otras (...) (Les populations qui ont imposé leur culture aux autres)
- (...) proceso de imposición dado principalmente por el periodo de conquista. En él interviene la imposición de costumbres, formas de pensar, la religión (...) (processus d'imposition qui a eu lieu pendant la période coloniale, où il intervient l'imposition de coutumes, manières de penser, la religion (...))
- (...) imposición de una cultura y todo lo de ella: lengua, costumbres, (...) (imposition d'une culture et de tout ce qui lui est propre: langue, coutumes, (...))
- (...) intervención y manipulación de instituciones político-religiosas que regulan el orden de las cosas según sus intereses y conveniencia. (...) (Intervention et manipulation des institutions politiques et religieuses qui dirigent l'ordre des choses selon leurs intérêts et convenance)
- (...) domesticación del ser humano con el propósito de adecuarlo para la vida colectiva; cabe resaltar que para esta adecuación existe un sentido unidimensional y hegemónico al que el individuo debe adaptarse y tomar como propio. (Apprivoisement des êtres humains dont le but est de les faire plus aptes à la vie en

communauté ; il est important de dire que pour cette adaptation il y a un sens unidimensionnel et hégémonique auquel l'individu doit s'adapter et prendre comme propre)

Questionnaire 3 :

L'examen attentif du dernier volet de notre recherche donne les résultats suivants :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Civilización luego civilizar</i> (civiliser)	72%	11%	17%	0%
<i>Civilización luego cultura superior</i> (culture supérieure)	67%	6%	28%	0%
<i>Civilización luego enseñar</i> (enseigner)	50%	44%	6%	0%
<i>Civilización luego imponer</i> (imposer)	50%	28%	22%	0%
<i>Civilización luego desarrollo cultural</i> (développement culturel)	33%	50%	17%	0%
<i>Civilización luego instruir</i> (instruire)	56%	39%	6%	0%
<i>Civilización luego formar</i> (former)	67%	28%	0%	6%
<i>Civilización luego educar</i> (éduquer)	56%	33%	6%	6%
<i>Civilización luego mejorar</i> (améliorer)	33%	50%	17%	0%
<i>Civilización luego convertir</i> (convertir)	50%	33%	17%	0%
<i>Civilización luego mejorar comportamientos</i> (améliorer comportements)	56%	22%	22%	0%
<i>Civilización luego sociable</i> (sociable)	22%	72%	6%	0%
<i>Civilización luego elevar nivel cultural</i> (augmenter le niveau culturel)	50%	17%	33%	0%
<i>Civilización luego costumbres</i> (coutumes)	56%	28%	17%	0%
<i>Civilización luego conocimientos</i> (connaissances)	67%	33%	0%	0%
<i>Civilización luego cultura</i> (culture)	44%	33%	22%	0%
<i>Civilización luego ciencia</i> (science)	50%	44%	0%	6%
<i>Civilización luego artes</i> (arts)	50%	33%	11%	6%
<i>Civilización luego creencias</i> (croyances)	56%	28%	17%	0%
<i>Civilización luego desarrollo</i> (développement)	44%	50%	6%	0%
<i>Civilización luego avances</i> (avancé)	56%	33%	11%	0%
<i>Civilización luego comodidades</i> (confort)	44%	28%	28%	0%
<i>Civilización luego evolución</i> (évolution)	44%	44%	11%	0%
<i>Civilización luego progreso</i> (progrès)	39%	44%	11%	6%
<i>Civilización luego comprensión recíproca</i> (intercompréhension)	33%	33%	33%	0%

Tableau 78: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UPN – associations normées en espagnol.

Tous les enchaînements argumentatifs ont été acceptés par les futurs enseignants de l'UPN ; ceux qui deviennent saillants dû au très haut taux d'évaluation possible (entre 67% et 72%) sont : *civilisation donc civiliser*, *civilisation donc culture supérieur*, *civilisation donc former* et *civilisation donc connaissance*. Même si aucun élément n'a été majoritairement évalué « impossible » la chaîne *civilisation donc augmenter le niveau culturel* se situe à 33% dans ce domaine.

Un élément surprenant est celui censé déconstruire le protocole sémantique de *civilisation*, c'est-à-dire, l'idée d'*intercompréhension* qui a eu 33% d'acceptation dans chaque type

d'évaluation : « possible », « parfois possible » et « impossible » ; à différence des enseignants et des autres futurs enseignants, ces informateurs ne sont pas tombés dans ce piège, dont le potentiel argumentatif reste pourtant à exploiter en contexte discursif réel.

Au moment de mesurer le niveau d'adhésion de nos informateurs aux enchaînements absents des discours normatifs en langue espagnole, mais présents en langue française, nous avons remarqué deux faits importants : 1. deux éléments ont été refusés : *civilisation donc adoucir* et *civilisation donc bienveillance*. 2. Trois propositions n'ont été évaluées comme « impossible » par aucun de nos informateurs, à savoir : *civilisation donc valeurs*, *civilisation donc esthétisme* et *civilisation donc intellectuel*, elles constituent alors des éléments saillants de la signification de *civilisation* chez les futurs enseignants de l'UPN. Voici la synthèse de ces données :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Civilización luego afinar</i> (affiner)	44%	33%	17%	6%
<i>Civilización luego suavizar</i> (adoucir)	22%	28%	50%	0%
<i>Civilización luego justicia</i> (justice)	56%	22%	22%	0%
<i>Civilización luego bondad</i> (bienveillance)	22%	39%	39%	0%
<i>Civilización luego pulir</i> (polir)	39%	44%	17%	0%
<i>Civilización luego valores</i> (valeurs)	39%	61%	0%	0%
<i>Civilización luego moral</i> (moral)	39%	50%	11%	0%
<i>Civilización luego religión</i> (religion)	44%	28%	22%	6%
<i>Civilización luego estetismo</i> (esthétisme)	61%	39%	0%	0%
<i>Civilización luego ideas</i> (idées)	61%	33%	6%	0%
<i>Civilización luego técnica</i> (technique)	61%	28%	6%	6%
<i>Civilización luego intelectual</i> (intellectuel)	56%	44%	0%	0%
<i>Civilización luego barbarie</i> (barbarie)	50%	17%	28%	6%

Tableau 79: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UPN – associations non normées en espagnol.

Pour finir, les enchaînements proposés à partir des discours de la didactique des langues étrangères ont été acceptés comme « possibles » par la plupart des futurs enseignants de l'UPN, d'ailleurs ceux qui ont eu une très haute fréquence sont *civilisation donc normes*, *civilisation donc information* et *civilisation donc assimilation*. La synthèse de ces résultats s'expose dans le tableau suivant :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
<i>Civilización luego etnocentrismo</i> (ethnocentrisme)	33%	39%	28%
<i>Civilización luego repertorios</i> (répertoires)	39%	50%	11%
<i>Civilización luego información</i> (informations)	67%	28%	6%
<i>Civilización luego normas</i> (normes)	89%	6%	6%
<i>Civilización luego asimilación</i> (assimilation)	67%	22%	11%
<i>Civilización luego transmisión</i> (transmission)	61%	33%	6%

Tableau 80: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UPN – associations des discours de la didactique des LE

Possibles argumentatifs :

L'analyse des questionnaires 1 et 2 nous permet d'établir les PA proposés par les futurs enseignants de l'UPN, et de les résumer dans le tableau qui suit :

<i>Civilización</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Historia</i> (histoire)
	<i>LUEGO</i>	<i>Cultura</i> (culture)
	<i>LUEGO</i>	<i>Imposición</i> (imposition)
	<i>LUEGO</i>	<i>Sociedad</i> (société)
	<i>LUEGO</i>	<i>Lengua</i> (langue)
	<i>LUEGO</i>	<i>Política</i> (politique)
	<i>LUEGO</i>	<i>Organización</i> (organisation)
	<i>LUEGO</i>	<i>Conocimiento</i> (connaissance)
	<i>LUEGO</i>	<i>Costumbres</i> (coutumes)
	<i>LUEGO</i>	<i>Educación</i> (éducation)
	<i>LUEGO</i>	<i>Desarrollo</i> (développement)
	<i>LUEGO</i>	<i>Ciencia</i> (science)
	<i>LUEGO</i>	<i>Grupo</i> (groupe)
	<i>LUEGO</i>	<i>Conjunto</i> (ensemble)

Tableau 81: Possibles argumentatifs du mot *civilización* chez les futurs enseignants de l'UPN

Ces PA se confirment dans le questionnaire 3 et démontrent la conformité de la représentation de *civilización* au protocole sémantique stabilisé par les discours lexicographiques, en effet, les futurs enseignants de l'UPN définissent la *civilisation* comme « *imposición de la lengua, costumbres y demás aspectos sociales de una cultura considerada superior, sobre las demás* » (imposition de la langue, les coutumes et autres aspects sociaux d'une culture considéré supérieure aux autres). Cette définition donne lieu à la chaîne argumentative suivante :

**Civilización LG cultura superior LG imposición LG sociedad LG características comunes
LG desarrollo
(Civilisation DC culture supérieur DC imposition DC société DC traits communs DC
développement)**

5.2.1.6. Futurs enseignants UQ

Questionnaire 2 :

Le tableau ci-dessous résume les mots utilisés par les futurs enseignants de l'UQ pour définir *civilisation* :

Associations	Occurrences	%
<i>Personas</i> (personnes)	6	40%
<i>Grupo</i> (groupe)	6	40%
<i>Ser humano</i> (être humain)	4	27%
<i>Comunidad</i> (communauté)	3	20%
<i>Normas</i> (normes)	3	20%
<i>Compartir</i> (partager)	3	20%
<i>Poseer</i> (posséder)	3	20%

Tableau 82: Définitions qui caractérisent le mot *civilización* chez les futurs enseignants de l'UQ

Aucun mot associé à *civilisation* n'a été repris pour proposer sa définition, la seule correspondance est l'entité lexicale *personas* (*personnes*) utilisé dans le questionnaire 2 et son synonyme *gente* (*gens*) mobilisé dans le questionnaire 1.

Le contexte discursif où ces mots se dévoilent, définit la *civilisation* comme un « groupe de personnes qui partagent certaines normes qui régulent la vie en communauté ». Nous tenons à présenter quelques extraits de définitions rédigées :

- (...) *grupo de personas con culturas integradas* (...) (Groupe de personnes avec des cultures intégrées (...))
- (...) *grupo de personas ubicadas en un tiempo específico de la historia* (...) (Groupe de personnes situé dans un moment donné de l'histoire (...))
- (...) *conjunto de personas que poseen una serie de conocimientos y reglas que son aplicadas en una comunidad*. (Ensemble de personnes possédant certaines connaissances et règles qu'ils utilisent dans la communauté)
- (...) *grupo urbano o rural al cual hace parte un individuo. Está regido por un conjunto de normas éticas que se deben seguir*. (...) (Groupe urbain ou rural auquel appartient un individu. Il est régi par un ensemble de normes éthiques qu'il faut suivre (...))
- (...) *grupo de personas que viven juntas en comunidad*, compartiendo un número de reglas que definen la buena convivencia entre los integrantes. (Groupe de personnes qui vivent ensemble en communauté, partageant certaines règles qui assurent leur bonne vie en commun)
- (...) *grupo de personas que comparten la misma cultura*. (Groupe de personnes qui partagent la même culture)
- (...) *ambiente del cual hacemos parte los seres humanos, posee normas y parámetros de comportamiento que debemos seguir para generar un impacto positivo*. (Environnement auquel les êtres humains font partie, il a des normes et des paramètres de comportement que nous devons suivre pour avoir un impact positif)

Ces définitions mobilisent des valeurs ontologiques : les mots *groupe*, *communauté*, *normes* et *partager*, se placent dans la sphère des « règles sociales » ; le mot *personnes* dans la sphère des « lois naturelles » et les mots *être humain* et *posséder* se trouvent entre ces deux sphères, car la première renvoie aussi bien à la « nature humaine » qu'à un « groupe d'hommes », et la seconde fait référence à « *tener en su poder algo* » (avoir la propriété de qqch) et à « *tener algo en su interior* » (avoir quelque chose en soi).

Des valeurs axiologiques sont également présentes, les mots : *personnes*, *groupe*, *communauté*, *être humain*, et *partager* se placent dans le pôle positif, tandis que le mot *posséder* se place dans la bivalence positif/négatif par son rapport à *appartenance* et à *domination*. Le mot *posséder* fait apparaître également des valeurs de jugement de vérité épistémiques, car il est également défini comme « *saber suficientemente algo* » (savoir suffisamment qqch). Un autre mot qui active des valeurs de jugement de vérité, mais à la fois relatives aux « savoirs » et « aux croyances » c'est le mot *communauté*, qui outre la référence à l'ensemble de personnes d'un peuple, renvoie aux « associations de personnes qui vivent sous certaines normes religieuses ou éducatives », en effet le dictionnaire de la RAE donne l'exemple des couvents (*conventos*) et des institutions éducatives (*colegios*).

Enfin, des valeurs finalisantes volitives émergent dans les mots *posséder* et *partager*. L'étude des valeurs modales activées dans la définition de *civilización* révèle plusieurs convergences avec le Q1. Cette situation nous semble normale étant donné le faible nombre de mots associés dans le questionnaire 1 à *civilización*, quantité qui est dépassée dans les définitions : 3 occurrences et 7 occurrences respectivement. Avant de présenter ces divergences nous tenons à les récapituler dans le tableau suivant :

Valeurs modales	Q1	Q2
Ontologiques	67%	100%
Aléthiques	0%	14%
Déontiques	50%	57%
Aléthiques/déontiques	50%	29%
Jugement de vérité	33%	29%
Épistémique	100%	50%
Doxologique	0%	0%
Épistémique/Doxologique	0%	50%
Axiologiques	100%	86%
Positives	67%	83%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	33%	17%
Finalisantes	33%	29%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 83 : Valeurs modales mobilisées par le mot *civilización* chez les futurs enseignants de l'UQ : Q1 et Q2

L'apparition des valeurs finalisantes volitives ainsi que l'axiologisation excluant le pôle négatif sont conformes dans les deux questionnaires. La forte présence des valeurs déontiques dans l'ensemble des définitions s'explique à travers la référence que les futurs enseignants de l'UQ font à la *civilisation* en tant que « groupe de personnes » et aux « normes » qui régulent leur cohabitation.

Questionnaire 3 :

Outre l'acceptation de tous les enchaînements proposés, les données collectées à travers le dernier volet de notre analyse révèlent quatre éléments saillants de la signification lexicale de *civilisation* chez les futurs enseignants de l'UQ : *civilisation donc enseigner*, *civilisation donc éduquer*, *civilisation donc développement culturel*, et *civilisation donc progrès*, car entre 60% et 73% de nos informateurs les évaluent comme « possibles », pourtant dans les questionnaires 1 et 2 aucune référence à ces associations n'a été faite.

Trois autres chaînes argumentatives ont été refusées entre 40% et 47% : *civilisation donc culture supérieure*, *civilisation donc imposer* et *civilisation donc croyances*. Le tableau ci-dessous reprend la totalité des réponses :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Civilización luego civilizar</i> (civiliser)	47%	27%	27%	0%
<i>Civilización luego cultura superior</i> (culture supérieure)	13%	40%	47%	0%
<i>Civilización luego enseñar</i> (enseigner)	73%	7%	13%	7%
<i>Civilización luego imponer</i> (imposer)	27%	33%	40%	0%
<i>Civilización luego desarrollo cultural</i> (développement culturel)	67%	13%	20%	0%
<i>Civilización luego instruir</i> (instruire)	53%	27%	20%	0%
<i>Civilización luego formar</i> (former)	33%	53%	13%	0%
<i>Civilización luego educar</i> (éduquer)	60%	33%	7%	0%
<i>Civilización luego mejorar</i> (améliorer)	47%	47%	7%	0%
<i>Civilización luego convertir</i> (convertir)	53%	40%	7%	0%

<i>Civilización luego mejorar comportamientos</i> (améliorer comportements)	20%	67%	13%	0%
<i>Civilización luego sociable</i> (sociable)	33%	53%	13%	0%
<i>Civilización luego elevar nivel cultural</i> (augmenter le niveau culturel)	33%	40%	27%	0%
<i>Civilización luego costumbres</i> (coutumes)	33%	33%	33%	0%
<i>Civilización luego conocimientos</i> (connaissances)	33%	47%	20%	0%
<i>Civilización luego cultura</i> (culture)	40%	27%	33%	0%
<i>Civilización luego ciencia</i> (science)	40%	53%	7%	0%
<i>Civilización luego artes</i> (arts)	20%	60%	20%	0%
<i>Civilización luego creencias</i> (croyances)	27%	33%	40%	0%
<i>Civilización luego desarrollo</i> (développement)	33%	60%	7%	0%
<i>Civilización luego avances</i> (avancé)	40%	60%	0%	0%
<i>Civilización luego comodidades</i> (confort)	40%	53%	7%	0%
<i>Civilización luego evolución</i> (évolution)	53%	47%	0%	0%
<i>Civilización luego progreso</i> (progrès)	60%	40%	0%	0%
<i>Civilización luego comprensión recíproca</i> (intercompréhension)	27%	60%	13%	0%

Tableau 84 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UQ – associations normées en espagnol.

Quand nous avons proposé des séries de chaînes propres de la représentation de *civilización* en langue française mais inexistantes en langue espagnole, les futurs enseignants de l'UQ ont adhéré majoritairement à une seule association : *civilisation donc polir*, toutes les autres chaînes ont été considérées « parfois possible ». Quatre autres ont eu un nombre important d'évaluation « impossible » : *civilisation donc valeurs*, *civilisation donc moral*, *civilisation donc religion*, *civilisation donc idées*, à remarquer que toutes ces chaînes mobilisent des valeurs de jugement de vérité : les trois premières doxologiques et la dernière épistémique, ce qui confirme les résultats obtenus dans les questionnaires 1 et 2 où aucune valeur doxologique n'a été activée par nos informateurs.

Le tableau suivant rend compte des données obtenues grâce au questionnaire 3 :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
<i>Civilización luego afinar</i> (affiner)	13%	73%	13%
<i>Civilización luego suavizar</i> (adoucir)	20%	53%	27%
<i>Civilización luego justicia</i> (justice)	33%	47%	20%
<i>Civilización luego bondad</i> (bienveillance)	33%	53%	13%
<i>Civilización luego pulir</i> (polir)	60%	33%	7%
<i>Civilización luego valores</i> (valeurs)	33%	33%	33%
<i>Civilización luego moral</i> (moral)	27%	40%	33%
<i>Civilización luego religión</i> (religión)	20%	40%	40%
<i>Civilización luego estetismo</i> (esthétisme)	33%	60%	7%
<i>Civilización luego ideas</i> (idées)	27%	33%	40%
<i>Civilización luego técnica</i> (technique)	20%	80%	0%
<i>Civilización luego intelectual</i> (intellectuel)	27%	67%	7%
<i>Civilización luego barbarie</i> (barbarie)	47%	40%	13%

Tableau 85 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UQ – associations non conformes en espagnol.

Finalement le dernier volet de l'analyse proposait des associations communes dans les discours de la didactique des langues étrangères ; nos informateurs les ont tous acceptés principalement dans l'échelle du « parfois possible ». Les chaînes *civilisation donc informations* et *civilisation donc assimilation* ont été considérées « impossibles » par 20% de nos enquêtés. La synthèse de ces données est proposée dans le tableau suivant :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Civilización luego etnocentrismo</i> (ethnocentrisme)	33%	53%	13%	0%
<i>Civilización luego repertorios</i> (répertoires)	20%	73%	0%	7%
<i>Civilización luego información</i> (informations)	33%	47%	20%	0%
<i>Civilización luego normas</i> (normes)	47%	20%	33%	0%
<i>Civilización luego asimilación</i> (assimilation)	33%	47%	20%	0%
<i>Civilización luego transmisión</i> (transmission)	27%	60%	13%	0%

Tableau 86 : Résultats questionnaire 3 : futurs enseignants UQ – associations des discours de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

Les données recueillies grâce à nos deux premiers questionnaires, et confirmées dans le troisième autorise ma présentation des possibles argumentatifs de *civilisation* chez les futurs enseignants de l'UQ comme ceci :

<i>Civilización</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Sociedad</i> (société)
	<i>LUEGO</i>	<i>Tecnología</i> (technologie)
	<i>LUEGO</i>	<i>Gente</i> (gens)
	<i>LUEGO</i>	<i>Personas</i> (personnes)
	<i>LUEGO</i>	<i>Grupo</i> (groupe)
	<i>LUEGO</i>	<i>Comunidad</i> (communauté)
	<i>LUEGO</i>	<i>Normas</i> (normes)
	<i>LUEGO</i>	<i>Ser humano</i> (être humain)
	<i>LUEGO</i>	<i>Compartir</i> (partager)

Tableau 87 : Possibles argumentatifs du mot *civilización* chez les futurs enseignants de l'UQ

La représentation de *civilización* chez les futurs enseignants de l'UQ est reconstruite par rapport à celle stabilisée par les discours lexicographiques ; en effet, ils la définissent comme « groupe de personnes qui partagent certaines normes qui régulent la vie en communauté » ce qui autorise la chaîne argumentative suivante :

Civilización LG grupo LG normas LG comunidad
(Civilisation DC groupe DC normes DC communauté)

5.2.1.7. Futurs enseignants USC

Questionnaire 2 :

L'analyse des définitions que les futurs enseignants de l'USC proposent pour le mot *civilización*, tel qu'il nous est arrivé avec la même entité lexicale en langue française, ne nous a pas permis d'obtenir des résultats convaincants. Même si tous les questionnaires ont été répondus cette fois-ci, l'un d'entre eux propose encore des mots au lieu de donner la définition. Les données recueillies auprès des cinq autres informateurs, ne sont pas représentatives étant donné que chacune propose des éléments différents :

- Actualité pédagogique et technologique
- Histoire
- Respect des différences culturelles
- Niveau de développement d'un pays
- Organisation administrative, économique et politique

Ces données ne nous permettent pas de comparer les deux questionnaires car dans le premier, *civilización* est associé à *développement* et *société*. Dans le questionnaire 2 le premier mot apparaît dans deux définitions : la première évoque le verbe développer faisant référence à l'*histoire* d'un peuple, et la seconde au développement d'un pays. Le mot *société* n'est pas convoqué, et ceci nous empêche d'établir la correspondance ou non correspondance du mot *civilisation* au protocole sémantique normé, chez les futurs enseignants de l'USC. Cependant le dépouillement du dernier volet de notre analyse peut nous fournir quelques pistes sur leur représentation linguistique.

Questionnaire 3 :

Les données suivantes ont été extraites de l'analyse du questionnaire 3 :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Civilización luego civilizar</i> (civiliser)	33%	50%	17%	0%
<i>Civilización luego cultura superior</i> (culture supérieure)	50%	33%	17%	0%
<i>Civilización luego enseñar</i> (enseigner)	67%	33%	0%	0%
<i>Civilización luego imponer</i> (imposer)	17%	0%	67%	17%
<i>Civilización luego desarrollo cultural</i> (développement culturel)	83%	17%	0%	0%
<i>Civilización luego instruir</i> (instruire)	83%	17%	0%	0%
<i>Civilización luego formar</i> (former)	83%	17%	0%	0%
<i>Civilización luego educar</i> (éduquer)	83%	17%	0%	0%
<i>Civilización luego mejorar</i> (améliorer)	67%	17%	17%	0%
<i>Civilización luego convertir</i> (convertir)	50%	50%	0%	0%
<i>Civilización luego mejorar comportamientos</i> (améliorer comportements)	33%	50%	17%	0%
<i>Civilización luego sociable</i> (sociable)	50%	33%	17%	0%
<i>Civilización luego elevar nivel cultural</i> (augmenter le niveau culturel)	67%	17%	17%	0%

<i>Civilización luego costumbres</i> (coutumes)	50%	17%	33%	0%
<i>Civilización luego conocimientos</i> (connaissances)	50%	33%	17%	0%
<i>Civilización luego cultura</i> (culture)	50%	17%	33%	0%
<i>Civilización luego ciencia</i> (science)	67%	17%	17%	0%
<i>Civilización luego artes</i> (arts)	83%	17%	0%	0%
<i>Civilización luego creencias</i> (croyances)	33%	50%	17%	0%
<i>Civilización luego desarrollo</i> (développement)	67%	33%	0%	0%
<i>Civilización luego avances</i> (avancé)	83%	0%	17%	0%
<i>Civilización luego comodidades</i> (confort)	67%	33%	0%	0%
<i>Civilización luego evolución</i> (évolution)	83%	0%	17%	0%
<i>Civilización luego progreso</i> (progrès)	67%	17%	17%	0%
<i>Civilización luego comprensión recíproca</i> (intercompréhension)	50%	33%	17%	0%

Tableau 88: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants USC – associations normées en espagnol.

Ces données sont celles qui ont la plus haute fréquence d'adhésion au « possible » de tous les corpus analysés jusqu'ici : entre 67% et 83% pour plus de la moitié des séries proposées (14 sur 25). Ces éléments se regroupent autour de trois sujets : l'éducation, le développement culturel et le progrès, ils sont donc constitutifs de la stabilisation de la représentation de *civilización* chez les futurs enseignants de l'USC. Une seule série a été exclue par 67% de nos informateurs : *civilisation donc imposer*.

L'introduction des associations du protocole normatif de *civilisation* en langue française, outre l'acceptation de toutes les chaînes argumentatives proposées, dévoile trois éléments importants : 1. 50% de nos informateurs ont refusé l'association *civilisation donc barbarie* ; 2. *Civilisation donc valeurs* a été évalué dans les trois échelles à 33% chaque fois ; et 3. Aucun de nos informateurs n'a refusé les séries *civilisation donc affiner*, *civilisation donc justice*, *civilisation donc bienveillance* et *civilisation donc technique*. Voici la synthèse de ces données :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
<i>Civilización luego afinar</i> (affiner)	67%	33%	0%
<i>Civilización luego suavizar</i> (adoucir)	50%	33%	17%
<i>Civilización luego justicia</i> (justice)	67%	33%	0%
<i>Civilización luego bondad</i> (bienveillance)	50%	50%	0%
<i>Civilización luego pulir</i> (polir)	50%	33%	17%
<i>Civilización luego valores</i> (valeurs)	33%	33%	33%
<i>Civilización luego moral</i> (moral)	0%	67%	33%
<i>Civilización luego religión</i> (religion)	17%	67%	17%
<i>Civilización luego estetismo</i> (esthétisme)	50%	33%	17%
<i>Civilización luego ideas</i> (idées)	50%	33%	17%
<i>Civilización luego técnica</i> (technique)	50%	50%	0%
<i>Civilización luego intelectual</i> (intellectuel)	50%	33%	17%
<i>Civilización luego barbarie</i> (barbarie)	33%	17%	50%

Tableau 89: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants USC – associations non normées en espagnol.

Quand nous avons demandé à nos enquêtés d'évaluer des associations reprenant les discours de la didactique des langues étrangères nous avons eu les réponses suivantes :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
<i>Civilización luego etnocentrismo</i> (ethnocentrisme)	0%	67%	33%
<i>Civilización luego repertorios</i> (répertoires)	33%	50%	17%
<i>Civilización luego información</i> (informations)	67%	17%	17%
<i>Civilización luego normas</i> (normes)	33%	50%	17%
<i>Civilización luego asimilación</i> (assimilation)	67%	33%	0%
<i>Civilización luego transmisión</i> (transmission)	67%	33%	0%

Tableau 90: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants USC – associations des discours de la didactique des LE

Trois associations ont été évaluées « possible » par 67% des informateurs : *civilisation donc assimilation*, *civilisation donc transmission*, et *civilisation donc information* ; les deux premières n'ont été placées dans l'« impossible » dans aucun cas. Une seule chaîne a eu un haut niveau d'exclusion : *civilisation donc ethnocentrisme*.

Possibles argumentatifs :

Le faible nombre d'informations fournies par les futurs enseignants de l'USC dans les questionnaires 1 et 2 nous a empêché dans un premier moment d'établir les PA que dévoile pour eux la signification de *civilización*. Nonobstant les données recueillies dans le questionnaire 3, et surtout le très haut taux d'adhésion à certaines séries de chaînes, éclairent un peu la représentation que ces informateurs se font de cette entité lexicale. Nous prenons donc le risque de proposer la chaîne argumentative suivante :

civilización LG educación LG cultura LG desarrollo LG progreso
(Civilisation DC éducation DC culture DC développement DC progrès)

5.4. Reconstruction de la signification du mot culture

5.4.1. Ensemble du corpus

Questionnaire 1 :

L'exploration du premier questionnaire nous a permis d'identifier huit mots auxquels l'ensemble de nos informateurs associent le mot *culture*. Nous rappelons ici que nous ne tenons compte que des associations ayant un minimum de 15% de fréquence d'apparition, en l'occurrence des mots évoqués au moins par sept enquêtés, dont voici la synthèse :

Associations	Langue	Tradition	Identité	Coutumes	Société	Arts	Religion	Musique
Occurrences	19	14	13	10	9	8	8	7
%	40%	30%	28%	21%	19%	17%	17%	15%

Tableau 91: Fréquence d'associations qui caractérisent le mot *culture* dans l'ensemble du corpus

Quand nous avons divisé ce corpus en quatre sous-groupes nous avons remarqué l'absence des mots *langue*, *tradition*, *identité* *société*, *arts* et *musique* chez les futurs enseignants de l'USC, ces deux derniers mots sont également manquants chez les futurs enseignants de l'UQ. La figure ci-dessous permet d'avoir un meilleur aperçu sur la distribution de ces mots dans chacun des groupes qui composent l'ensemble de notre corpus :

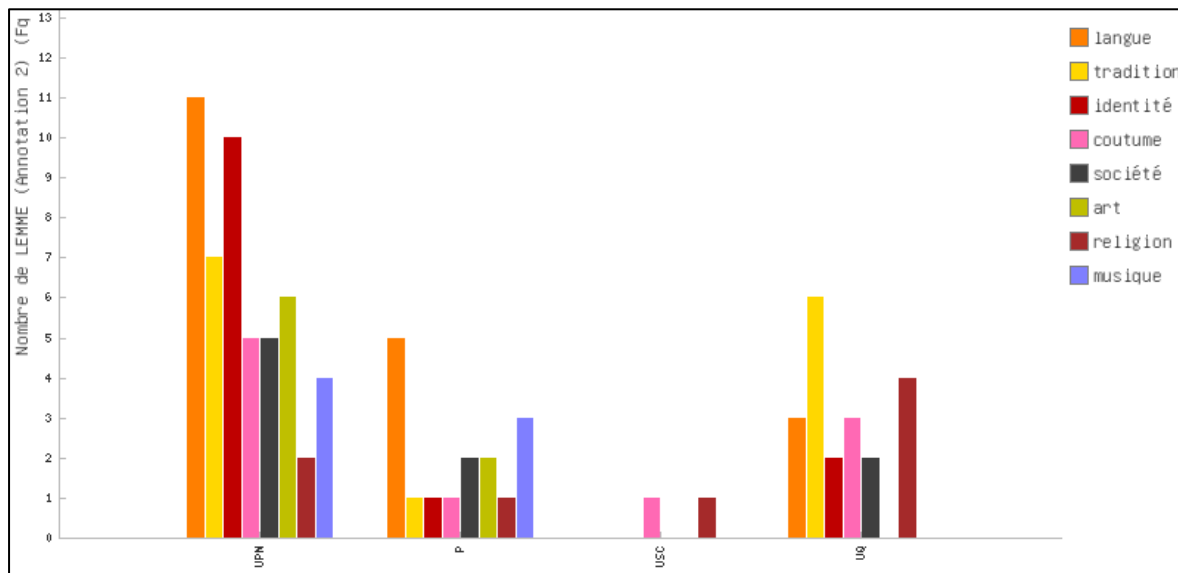


Figure 19 : Nombre d'occurrences des principales associations du mot *culture* dans chacun des groupes.

Quatre de ces associations font partie des stéréotypes qui stabilisent la signification lexicale de *culture* dans les discours lexicographiques : *coutume*, *traditions*, *arts* et *religion*. Aucun élément du noyau n'a été évoqué de manière représentative par l'ensemble de nos informateurs.

Les valeurs modales ontologiques prédominent dans l'ensemble des associations proposées dont un seul élément évoque des « lois naturelles » : *arts* car défini comme le « Moyen d'obtenir

un résultat en utilisant des aptitudes naturelles » et associé à *habileté*, *génie* et *talent*. Outre les valeurs ontologiques, des valeurs axiologiques sont également importantes et n'activent que le pôle positif. En moindre degré s'activent des valeurs de jugement de vérité représentées par les mots *tradition*, *religion*, *arts* et *musique*. Les deux premières font références aux « croyances » renvoyant toutes les deux à l'idée de *doctrine* ; les deux autres activent au contraire des valeurs épistémiques car ils supposent la connaissance de certaines règles qu'il est possible d'apprendre et d'utiliser ; ceci active également les valeurs finalisantes relevant de la « volonté » d'un individu pour produire une œuvre.

La mise en parallèle des valeurs activées par les associations proposées par nos informateurs et celles activées par les stéréotypes identifiés dans les discours dictionnaires, dévoilent deux différences importantes, qui pour nous sont liées: l'attribution moins importante de valeurs ontologiques dans les discours normés est due à la présence dominante de valeurs de jugement de vérité ; autrement dit, si pour nos informateurs *culture* est associée plus souvent aux « normes sociales » qui organisent la vie d'un peuple, les discours lexicographiques accordent plus d'importance à la « connaissance » de certains critères qui permettent de développer et d'affiner le *sens critique*, le *goût* et le *jugement*, et c'est justement ici qu'apparaît la deuxième différence, parce que les définitions normées de *culture* donnent plus d'importance aux « *lois naturelles* », à ces « *facultés* » de l'homme qui lui permettent de percevoir et de juger *le bien*, *le mal*, *la beauté*, entre autres.

Nous proposons ci-dessous la synthèse de nos propos :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% ensemble du corpus
Ontologiques	69%	86%
Aléthiques	27%	14%
Déontiques	64%	86%
Aléthiques/Déontiques	9%	0%
Jugement de vérité	88%	50%
Épistémique	71%	50%
Doxologique	21%	50%
Epistémique/Doxologique	8%	0%
Axiologiques	88%	63%
Positives	93%	100%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	7%	0%
Finalisantes	50%	25%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 92: Comparaison des valeurs modales associées au mot *culture* : discours lexicographiques et ensemble du corpus.

Questionnaire 2 :

Le deuxième volet de notre analyse cherche à étudier les définitions que l'ensemble de nos enquêtés font du mot *culture* et à corroborer ainsi les associations proposées dans le questionnaire 1. En effet, nos informateurs définissent *culture* comme l'« ensemble des caractéristiques ou des traits partagés par un groupe de personnes dans un contexte donné, leur permettant de vivre en communauté ». Voici quelques extraits des définitions proposées :

- *Tous les aspects qui caractérisent une région.*
- *Groupe de traditions, des idées et des religions que comprend une population.*
- *Aspect que plusieurs personnes ont comme caractéristique de leur société. (...)*
- *Groupe de caractéristiques spécifiques qui définissent certaines organisations de personnes.*
- *Groupe d'habitudes que les personnes protègent dans une société. (...)*
- *Groupe de traditions, coutumes, langues qui font partie d'une région et des personnes spécifiques.*
- *Ensemble de traits particuliers d'un groupe social. (...)*
- *Établissement d'un groupe des individus qui partagent les mêmes coutumes, valeurs, idées, pensées, région.*
- *Ensemble de caractéristiques avec lesquelles un groupe de personnes se sent identifié (...)*
- *Série de caractéristiques, coutumes et traditions d'une communauté qui établissent la manière dont un individu et communauté agissent, pensent et perçoivent le monde et la société où ils habitent.*
- *Groupe de caractéristiques et particularités d'un groupe social spécifique (...)*
- *Ensemble de croyances, expressions artistiques, langue, traditions et histoire qui fait partie d'un individu et qu'on partage avec un groupe de personnes.*
- *Structure composée de sens et visions du monde qui guident le comportement et les habitudes de la vie en société. (...)*
- *Aspects qui caractérisent un même groupe social (...)*
- *Différentes manifestations qui caractérisent un peuple ou une communauté.*

Le tableau ci-dessous reprend les mots utilisés de manière représentative (15%) dans l'ensemble des définitions proposées :

Associations	Occurrences	%
Personnes	16	38%
Caractéristiques	11	23%
Communauté	10	21%
Société	10	21%
Langue	9	19%
Tradition	9	19%
Vision du monde	8	17%
Individu	8	17%
Social	8	17%
Coutumes	7	15%
Vie	7	15%

Tableau 93: Définitions qui caractérisent le mot *culture* dans l'ensemble du corpus.

Cette synthèse indique que les mots *langue*, *tradition*, *coutumes* et *société* sont des éléments saillants de la définition de *culture* pour nos informateurs étant donné qu'ils ont également été convoqués lors du premier questionnaire. Deux de ces mots ont un potentiel argumentatif très varié : *groupe* et *social*. Le premier est utilisé pour référer aussi bien à un « ensemble », que ce soit de caractéristiques, de traits, d'habitudes ou autres éléments sociaux, ou à un « groupe » de personnes, ou social. Le second renvoie à « identité sociale », à « groupe social » et à « construction sociale ».

Il est essentiel de mettre en relief le fait que tous les mots associés à *culture* ont été repris pour le définir ; ceux que nous n'avons pas mentionné ici figurent pourtant comme exemples des caractéristiques qui différencient un groupe humain d'un autre : la *religion*, la *musique*, l'*art*, entre autres.

Ces mots mobilisent des valeurs ontologiques, axiologiques et de jugement de vérité. Les premières concernent les « normes sociales » avec les mots : *groupe*, *société*, *langue*, *traditions*,

vision du monde, coutumes, et social ; les « lois naturelles » avec le mot : *personnes* ; et à la fois des valeurs aléthiques et déontiques avec les mots : *individu*, qui renvoie, selon le dictionnaire le Larousse, aussi bien à la « nature humaine » qu'à « l'unité élémentaire d'une société », et *vie* qui fait référence à l'« existence, en particulier humaine » et à la « manière de vivre propre à un groupe, caractérisée par un ensemble de conditions sociales, économiques, culturelles, historiques ».

Les secondes, les valeurs axiologiques, se placent exclusivement dans l'axe positif grâce aux mots : *personnes, caractéristiques, communauté, groupe, société, traditions, vision du monde, coutumes, et social*. Enfin, les troisièmes, les valeurs de jugement de vérité, sont doxologiques dans les mots : *traditions* et *communauté* et épistémiques dans le mot *vision du monde*.

L'analyse des valeurs modales mobilisées dans les définitions de *culture* est conforme au premier questionnaire dans l'axiologisation exclusivement positive qui s'active. Étant donné que dans les définitions, plusieurs associations n'ont pas été reprises avec la même fréquence car elles servent à préciser les « traits » qui composent la *culture*, les valeurs finalisantes sont absentes dans ce dernier volet de notre analyse et les valeurs de jugement de vérité sont convoquées en moindre degré. Le tableau suivant expose ces différences :

Valeurs modales	Q1	Q2
Ontologiques	86%	92%
Aléthiques	14%	8%
Déontiques	86%	75%
Aléthiques/Déontiques	0%	17%
Jugement de vérité	50%	23%
Épistémique	50%	33%
Doxologique	50%	67%
Axiologiques	63%	62%
Positives	100%	100%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	0%	0%
Finalisantes	25%	0%
Volitives	100%	0%
Désidératives	0%	0%

Tableau 94: Valeurs modales mobilisées par le mot *culture* dans l'ensemble du corpus.

Questionnaire 3 :

Dans le dernier volet de l'analyse du mot *culture* nous avons proposé à nos informateurs une série d'enchaînements argumentatifs basés sur la stabilisation de son protocole sémantique en termes de noyau et de stéréotypes. Tel que nous avons fait pour l'analyse du mot *civilisation*, nous avons volontairement mélangé dix-sept associations normées présentes dans les dictionnaires de langue espagnole et sept autres fréquentes dans les discours de la didactique des langues étrangères. Le tableau ci-dessous rend compte de l'évaluation qu'ils ont fait pour les chaînes normées en langue française :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
Culture donc développement des facultés intellectuelles	51%	32%	17%	0%

Culture donc éducation	70%	23%	6%	0%
Culture donc science	47%	49%	4%	0%
Culture donc érudition	28%	57%	11%	4%
Culture donc instruction	38%	47%	13%	2%
Culture donc connaissances	70%	19%	11%	0%
Culture donc savoir	64%	30%	6%	0%
Culture donc sens critique	43%	49%	9%	0%
Culture donc jugement	53%	30%	17%	0%
Culture donc croyances	66%	32%	2%	0%
Culture donc mœurs	43%	51%	4%	2%
Culture donc convictions partagés	55%	36%	9%	0%
Culture donc art	70%	23%	6%	0%
Culture donc traditions	87%	6%	6%	0%
Culture donc littérature	62%	36%	2%	0%
Culture donc manières d’agir	77%	17%	6%	0%
Culture donc manières de penser	77%	17%	6%	0%
Culture donc religion	55%	26%	17%	2%
Culture donc colonisation	23%	43%	34%	0%

Tableau 95: Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations normées en français.

Ces résultats indiquent une forte adhésion de nos informateurs à : *culture donc traditions*, *culture donc manières d’agir*, *culture donc manières de penser*, *culture donc éducation*, *culture donc art*, *culture donc connaissances*, *culture donc croyances*, *culture donc littérature* et *culture donc savoir*. Ces associations ont été acceptées comme « possible » dans une échelle qui oscille entre 64% et 87% même si la plupart d’entre elles n’avaient pas été évoquées dans les questionnaires précédents.

Malgré le fait qu’aucune association n’a été considérée comme « impossible » par la plupart de nos informateurs, trois chaînes s’y placent à 17% : *culture donc développement des facultés intellectuelles*, *culture donc jugement* et *culture donc religion*. Si les deux premières n’ont pas été soulevées dans l’analyse des questionnaires précédents, la dernière y apparaît étant représentative dans le Q1 et évoquée à moindre degré dans le Q2.

Dans cette série de chaînes nous avons introduit un mot qui déconstruit le protocole sémantique de *culture* : *culture donc colonisation*. Compte tenu du fait que la consigne précisait que les associations proposées devaient être évaluées « **en tant qu’enseignant des langues étrangères** » nous nous attendions à voir cet enchaînement évalué majoritairement « impossible », nonobstant c’est seulement 34% des informateurs qui l’ont refusé même si le « parfois possible » domine dans le niveau d’acceptation.

D’un autre côté, l’évaluation que l’ensemble de nos enquêtés a fait des associations présentes en langue espagnole, mais absentes du protocole sémantique en langue française donne les résultats suivants :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
Culture donc études	60%	34%	6%	0%
Culture donc lecture	49%	40%	9%	2%
Culture donc travail	40%	43%	17%	0%
Culture donc civilisation	47%	34%	17%	2%
Culture donc habitudes	70%	26%	4%	0%
Culture donc expérience	70%	17%	13%	0%
Culture donc mode de vie	77%	11%	13%	0%
Culture donc construction	64%	30%	6%	0%
Culture donc observation	64%	34%	2%	0%
Culture donc perfectionnement des relations humaines	45%	49%	4%	2%
Culture donc valeurs partagées	72%	28%	0%	0%
Culture donc interprétation	64%	36%	0%	0%
Culture donc voyages	45%	47%	9%	0%
Culture donc progrès	36%	47%	17%	0%
Culture donc développement industriel	19%	40%	40%	0%
Culture donc développement matériel	23%	40%	34%	2%
Culture donc développement spirituel	45%	45%	11%	0%

Tableau 96: Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations non normées en français.

Toutes les associations proposées ont été acceptées, d'ailleurs deux d'entre elles n'ont été considérées comme « impossible » par aucun évaluateur, à savoir : *culture donc valeurs partagées* et *culture donc interprétation*. Cinq chaînes ont été au contraire considérées comme « impossible » entre 17% et 40% : *culture donc développement industriel*, *culture donc développement matériel*, *culture donc progrès*, *culture donc civilisation* et *culture donc travail*.

Enfin nous présentons les résultats obtenus au moment de proposer des associations correspondant à *culture* dans la didactique des langues étrangères. Bien que toutes les chaînes aient été acceptées comme « possibles », celles qui activent une axiologisation positive ont un haut taux d'adhésion compris entre 64% et 68%, à savoir : *culture donc communication*, *culture donc perception* et *culture donc représentation*. La première de ces trois chaînes argumentatives ayant le plus haut niveau d'acceptation, explique pourquoi le mot *langue* a été convoqué de manière importante dans les deux questionnaires précédents. Les chaînes qui mobilisent des valeurs axiologiques négatives, quant à elles, sont celles qui ont été évaluées avec un niveau de « impossible » considérable : *culture donc ethnocentrisme*, *culture donc discrimination* et *culture donc préjugés*. Le tableau ci-dessous résume nos propos :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
Culture donc communication	68%	19%	13%	0%
Culture donc ethnocentrisme	40%	36%	21%	2%
Culture donc perception	64%	26%	11%	0%
Culture donc préjugés	36%	45%	19%	0%
Culture donc discrimination	23%	57%	19%	0%
Culture donc représentation	64%	32%	4%	0%

Tableau 97: Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations des discours de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

Les données obtenues grâce aux deux premiers questionnaires dévoilent les associations argumentatives suivantes :

<i>Culture</i>	DONC	Langue
	DONC	Tradition
	DONC	Identité
	DONC	Coutumes
	DONC	Société
	DONC	Arts
	DONC	Religion
	DONC	Musique
	DONC	Personnes
	DONC	Groupe
	DONC	Caractéristiques
	DONC	Communauté
	DONC	Société
	DONC	Vision du monde
	DONC	Individu
	DONC	Vie

Tableau 98: Possibles argumentatifs du mot *culture* dans l'ensemble du corpus.

Ces PA démontrent la reconstruction du protocole sémantique stabilisé par les discours lexicographiques, puisque pour l'ensemble de nos informateurs *culture* a plus à voir avec l'ensemble des caractéristiques et expressions artistiques partagées par un groupe humain, qu'avec le *développement des facultés intellectuelles* et les *savoirs* académiques. En réalité, nos informateurs définissent la *culture* comme l'« ensemble de caractéristiques ou de traits partagés par un groupe de personnes dans un contexte donné, leur permettant de vivre en communauté ». La chaîne argumentative qui en résulte est proposée ci-dessous :

Culture DC groupe DC caractéristiques partagées DC manifestations artistiques DC vie en communauté

5.4.2. Corpus Enseignants

Questionnaire 1 :

Nous venons d'explorer la représentation que l'ensemble de nos informateurs a sur la *culture*. À présent notre intérêt se centre sur les enseignants de français, qui ont proposé les associations suivantes :

Associations	Langue	Musique	Connaissance	Art	Société	Identité
Occurrences	5	3	2	2	2	2
%	63%	38%	25%	25%	25%	25%

Tableau 99 : Fréquence des associations qui caractérisent le mot *culture* chez les enseignants.

Deux de ces associations sont présentes dans la représentation que nous avons établie, basée sur les discours dictionnaires : *connaissances*, qui fait partie de notre noyau, et *art* qui se place

dans les stéréotypes. D'autres mots évoqués en moindre degré par les enseignants (moins de 15%) sont également conformes à la représentation normative de *culture*, à savoir : *éducation*, *croyances*, *tradition* et *religion*.

Dans les associations les plus fréquentes dominant des valeurs modales ontologiques et axiologiques. Les premières se situent dans la sphère des « normes sociales » et se présentent dans les mots *société*, *langue* et *musique*. Ce dernier est défini par les dictionnaires de langue française comme l'« art de combiner des sons d'après des règles (variables selon les lieux et les époques) ». Le mot *art*, au contraire, mobilise des valeurs aléthiques comme nous l'avons expliqué plus haut. Les secondes se placent exclusivement dans l'axiologisation positive : esthétique pour *musique* et *art*, intellectuelle pour *connaissances*, hédonique-affective pour *identité* et pragmatique pour *société* et son idée d'*organisation*.

Outre des valeurs axiologiques et ontologiques, des valeurs de jugement de vérité s'activent, toutes au niveau des « savoirs » qui impliquent l'*art*, la *musique* et la *connaissance*. Des deux premiers mots émergent également des valeurs finalisantes inscrites dans la « volonté » de quelqu'un de créer une œuvre.

La mise en parallèle des valeurs modales mobilisées par les enseignants avec celle des discours lexicographiques confirme la présence dominante de valeurs de jugement de vérité dans les discours normés, au détriment des valeurs ontologiques, dans d'autres mots. Les discours lexicographiques donnent plus d'importance à la « connaissance » qu'aux « normes sociales » qui organisent la vie en communauté ainsi qu'aux « lois naturelles » qui donnent la possibilité à un individu de juger *le bien*, *le mal*, et de percevoir *la beauté*, alors que les enseignants font la modalisation inverse. Une autre différence importante a été constatée : l'absence des valeurs doxologiques chez les enseignants qui doit se confirmer dans l'analyse du deuxième questionnaire. Le tableau ci-dessous présente la synthèse de cette comparaison :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% enseignants
Ontologiques	69%	83%
Aléthiques	27%	20%
Déontiques	64%	80%
Aléthiques/Déontiques	9%	0%
Jugement de vérité	88%	50%
Épistémique	71%	100%
Doxologique	21%	0%
Epistémique/Doxologique	8%	0%
Axiologiques	88%	83%
Positives	93%	100%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	7%	0%
Finalisantes	50%	33%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 100: Comparaison des valeurs modales associées au mot *culture* : discours lexicographiques et corpus enseignants.

Questionnaire 2 :

Une fois établies les associations que les enseignants font spontanément du mot *culture*, nous leur avons demandé de proposer sa définition. Dans le tableau qui suit nous condense les mots les plus représentatifs des significations proposées :

Associations	Peuple	Connaissances	Identité	Communauté	Groupe	Homme
Occurrences	2	2	2	2	2	2
%	25%	25%	25%	25%	25%	25%

Tableau 101: Fréquence des associations qui caractérisent le mot *culture* chez les enseignants.

Un mot utilisé pour définir *culture* avait déjà été évoqué dans le questionnaire 1 : *connaissance* ; il est d'ailleurs le seul à faire partie du noyau que nous avons établi à partir des discours lexicographiques. Les enseignants reconstruisent ainsi le protocole sémantique de l'entité lexicale étudiée. Ils proposent la définition de *culture* comme l'« ensemble de connaissances et de caractéristiques partagées par un peuple, qui le différencie des autres et lui permet de créer une identité collective ». Nous tenons à présenter quelques extraits du questionnaire 2 :

- (...) Toute connaissance, mode de vie, pensées acquises parmi la famille et l'école.
- (...) Aspects qui caractérisent un même groupe social, aspects qui sont similaires, aspects par lesquels ils sont reconnus ailleurs.
- (...) Identité de chaque pays, ville ou village. Je pense qu'on trouve la culture quand on regarde une chose qui est différente à nous
- (...) Différentes manifestations qui caractérisent un peuple ou une communauté.
- (...) A relation avec l'identité des peuples obtenue à travers l'histoire. (...)

Ces définitions mobilisent des valeurs ontologiques, elles sont déontiques par les mots : *peuple*, *identité*, *communauté* et *groupe* ; et aléthique par le mot *homme*. Des valeurs axiologiques positives sont également convoquées par les mots *connaissance*, *identité*, *communauté*, *groupe* et *homme* ; et des valeurs axiologiques bivalentes se dévoilent dans le mot *peuple*. Des valeurs de jugement de vérité épistémiques se trouvent dans le mot : *connaissances* et doxologiques dans le mot *communauté*.

L'analyse des valeurs modales mobilisées dans les définitions proposées par les enseignants ne diffère pas de manière importante du questionnaire 1 : les valeurs ontologiques dominent les valeurs de jugement de vérité ceci étant contraire à l'attribution faite par les discours normés. Nous avons remarqué, dans le premier questionnaire, que les enseignants ne mobilisaient pas des valeurs doxologiques, ici le mot *communauté* les active car il fait allusion au « groupe social dont les membres vivent ensemble », et peut renvoyer aussi bien à la « possession » de biens communs qu'au « partage » d'intérêts communs et même de « croyances » communes.

Également l'absence des valeurs finalisantes dans le deuxième questionnaire est due à ce que les mots *musique* et *arts* sont convoqués en moindre degré par les enseignants au moment de définir le mot *culture*. En réalité, ils ne se servent de ces mots que pour donner des exemples des caractéristiques partagées par les groupes humains. Le tableau ci-dessous résume ces différences.

Valeurs modales	Q1	Q2
Ontologiques	83%	83%
Aléthiques	20%	20%
Déontiques	80%	80%
Aléthiques/Déontiques	0%	0%

Jugement de vérité	50%	33%
Épistémique	100%	50%
Doxologique	0%	50%
Axiologiques	83%	100%
Positives	100%	83%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	0%	17%
Finalisantes	33%	0%
Volitives	100%	0%
Désidératives	0%	0%

Tableau 102 : Valeurs modales mobilisées par le mot culture chez les enseignants.

Questionnaire 3 :

Nous allons maintenant centrer notre attention sur les résultats obtenus dans le dernier volet de notre recherche. Nous avons proposé une série de chaînes correspondantes aux discours normatifs en langue française. Un seul enchaînement a été accepté comme « possible » par la totalité des enseignants : *culture donc art* ; un autre a également été accepté à 100% mais il se place au niveau du « parfois possible » : *culture donc convictions partagées*. D'autres éléments qui deviennent saillants dans la signification de *culture* dû au très haut niveau d'adhésion « possible » (entre 75% et 88%) sont *traditions, éducation, connaissances, savoir, croyances* et *littérature*. Seul le mot *connaissances* avait été évoqué par les enseignants dans les deux questionnaires précédents.

À l'exception des enchaînements qui associent *culture* à : *religion, érudition, instruction, jugement* et même *connaissance*, aucune série n'a été évaluée comme « impossible ». Enfin, la série censée déconstruire le protocole sémantique de *culture* (*culture donc colonisation*) a été refusée par 38% des enseignants. Le tableau ci-dessous expose ces résultats :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
Culture donc développement des facultés intellectuelles	50%	50%	0%	0%
Culture donc éducation	75%	25%	0%	0%
Culture donc science	25%	75%	0%	0%
Culture donc érudition	0%	88%	13%	0%
Culture donc instruction	13%	75%	13%	0%
Culture donc connaissances	75%	13%	13%	0%
Culture donc savoir	75%	25%	0%	0%
Culture donc sens critique	38%	63%	0%	0%
Culture donc jugement	25%	38%	38%	0%
Culture donc croyances	75%	25%	0%	0%
Culture donc mœurs	63%	38%	0%	0%
Culture donc convictions partagés	0%	100%	0%	0%
Culture donc art	100%	0%	0%	0%
Culture donc traditions	88%	13%	0%	0%
Culture donc manières d'agir	63%	38%	0%	0%
Culture donc manières de penser	50%	50%	0%	0%
Culture donc religion	38%	38%	13%	13%

Culture donc littérature	75%	25%	0%	0%
Culture donc colonisation	13%	50%	38%	0%

Tableau 103 : Résultats questionnaire 3 : enseignants - associations normées en français.

Quand nous avons présenté aux enseignants les associations extraites des discours normés en langue espagnole, ils en ont différencié deux : *culture donc développement matériel*, *culture donc développement industriel*. Ils se placent dans l'échelle « impossible » à 63% et 50% respectivement. Toutes les autres séries proposées ont été acceptées par nos informateurs, six d'entre elles n'ont eu aucune évaluation « impossible », à savoir celles qui font référence à *études*, *habitudes*, *mode de vie*, *construction*, *valeurs partagées* et *interprétation*.

Un constat est néanmoins intéressant : bien que ces chaînes n'aient été refusées par aucun enseignant, elles ont été placées soit majoritairement dans le « parfois possible » soit à fréquence égale entre le « possible » et le « parfois possible ». Pour nous, dans certains cas, ce questionnaire 3 met en évidence plus la réalité du pays, ou le vécu de nos interlocuteurs, que leurs savoirs déclaratifs.

Si nous prenons l'exemple de *lecture*, *travail* et *voyages*, selon les derniers chiffres présentés par le Département Administratif National de Statistique (DANE) en Colombie, pendant l'année 2014, les personnes ayant plus de 12 ans ont lu, en moyenne, quatre livres par an. Cette même institution affirme que le taux de chômage pour le trimestre février-avril 2015 (nos enquêtes ont été faites au mois d'avril 2015) était de 17.1% à Armenia et de 12,9% à Cali (les 2 villes où travaillent les enseignants enquêtés). Enfin, le taux de voyages nationaux pendant la période 2014-2015 est de 12,4% prenant en compte des personnes âgées d'au moins 10 ans. Concernant le tourisme international les chiffres plus récentes que nous avons trouvés datent de l'année 2013 où 6,9% des Colombiens sont sortis du territoire national en avion. Ceci étant ressenti de manière générale par la population colombienne, expliquerait pourquoi les associations de *culture* à *lecture*, *travail*, *expérience*, *voyages*, entre autres, se placent plus dans le « parfois possible » que dans le « possible ». Nous allons essayer de trouver, par la suite, plus d'éléments qui nous permettent de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse.

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
Culture donc études	50%	50%	0%
Culture donc lecture	25%	50%	25%
Culture donc travail	25%	63%	13%
Culture donc civilisation	63%	25%	13%
Culture donc habitudes	50%	50%	0%
Culture donc expérience	38%	50%	13%
Culture donc mode de vie	50%	50%	0%
Culture donc construction	38%	63%	0%
Culture donc observation	50%	38%	13%
Culture donc perfectionnement des relations humaines	50%	38%	13%
Culture donc valeurs partagées	63%	38%	0%
Culture donc interprétation	38%	63%	0%
Culture donc voyages	38%	38%	25%

Culture donc progrès	25%	50%	25%
Culture donc développement industriel	13%	38%	50%
Culture donc développement matériel	13%	25%	63%
Culture donc développement spirituel	38%	50%	13%

Tableau 104: Résultat questionnaire 3 : enseignants - associations non normées en français.

Finalement, trois des associations qui ont été extraites des discours de la didactique des langues étrangères n'ont été exclues par aucun enseignant : *culture donc communication*, *culture donc perception*, *culture donc représentation*. Nous avons identifié la même tendance que dans l'ensemble du corpus : les associations activant des valeurs négatives ont été refusées par un nombre significatif d'enseignants, à savoir : *culture donc préjugés*, *culture donc discrimination*, *culture donc ethnocentrisme*. Le tableau ci-après résume nos propos :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
Culture donc communication	63%	38%	0%
Culture donc ethnocentrisme	25%	50%	25%
Culture donc perception	63%	38%	0%
Culture donc préjugés	13%	50%	38%
Culture donc discrimination	0%	63%	38%
Culture donc représentation	25%	75%	0%

Tableau 105: Résultat questionnaire 3 : enseignants - associations des discours de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

Les informations recueillies à travers les deux premiers questionnaires signalent les associations argumentatives suivantes :

<i>Culture</i>	DONC	Connaissance
	DONC	Identité
	DONC	Musique
	DONC	Arts
	DONC	Société
	DONC	Langue
	DONC	Peuple
	DONC	Communauté
	DONC	Groupe
	DONC	Homme

Tableau 106: Possibles argumentatifs du mot *culture* chez les enseignants.

Dans le premier questionnaire, les associations : *langue*, *musique* et *art* suggèrent des manifestations culturelles qu'il est possible de travailler pendant les cours de langues ; elles ont pourtant été évoquées en moindre degré au moment de proposer une définition du mot *culture*, car elles s'utilisent comme exemple des traits caractéristiques d'un groupe donné.

Les trois volets d'analyse confirment alors la reconstruction du protocole sémantique stabilisé par les discours lexicographiques, car les enseignants définissent la *culture* comme l'« ensemble de connaissances et de caractéristiques partagées par un peuple, qui le

différencie des autres et lui permet de créer une identité collective ». La chaîne argumentative suivante émerge :

Culture DC connaissances partagées DC traits communs DC manifestations DC identité

5.4.3. Corpus futurs enseignants

Questionnaire 1 :

Dans ce qui suit, nous allons établir la signification lexicale du mot *culture* chez les futurs enseignants de français. Grâce au premier questionnaire nous avons établi les associations ayant le plus grand nombre d'occurrences (15%) et nous les résumons dans le tableau ci-dessous :

Associations	Occurrences	%
Langue	14	36%
Traditions	13	33%
Identité	12	31%
Coutumes	9	23%
Société	7	18%
Religion	7	18%
Art	6	15%
Penser	6	15%
Différences	6	15%

Tableau 107: Fréquence des associations qui caractérisent le mot *culture* chez les futurs enseignants.

Cinq des associations proposées par les futurs enseignants se trouvent dans les stéréotypes que nous avons élaborés compte tenu des discours normatifs en langue française, à savoir : *religion, traditions, art, coutumes* et *penser*. Dans nos stéréotypes ce dernier mot apparaît comme *manières de voir*, pourtant, l'une des définitions du dictionnaire Le Grand Robert, décrit le verbe *voir* comme « se représenter par la pensée » et propose les synonymes « Façon, manière de voir, de juger, de penser » et les exemples : « Jamais elle ne cherchait à imposer aux autres ses façons de voir (...) L'enfance (...) a des manières de voir, de penser qui lui sont propres ».

Quand nous avons analysé en détail chacun des groupes composant l'ensemble des futurs enseignants (UPN, UQ, USC) nous avons remarqué des différences importantes des associations proposées, comme le montre la figure ci-dessous :

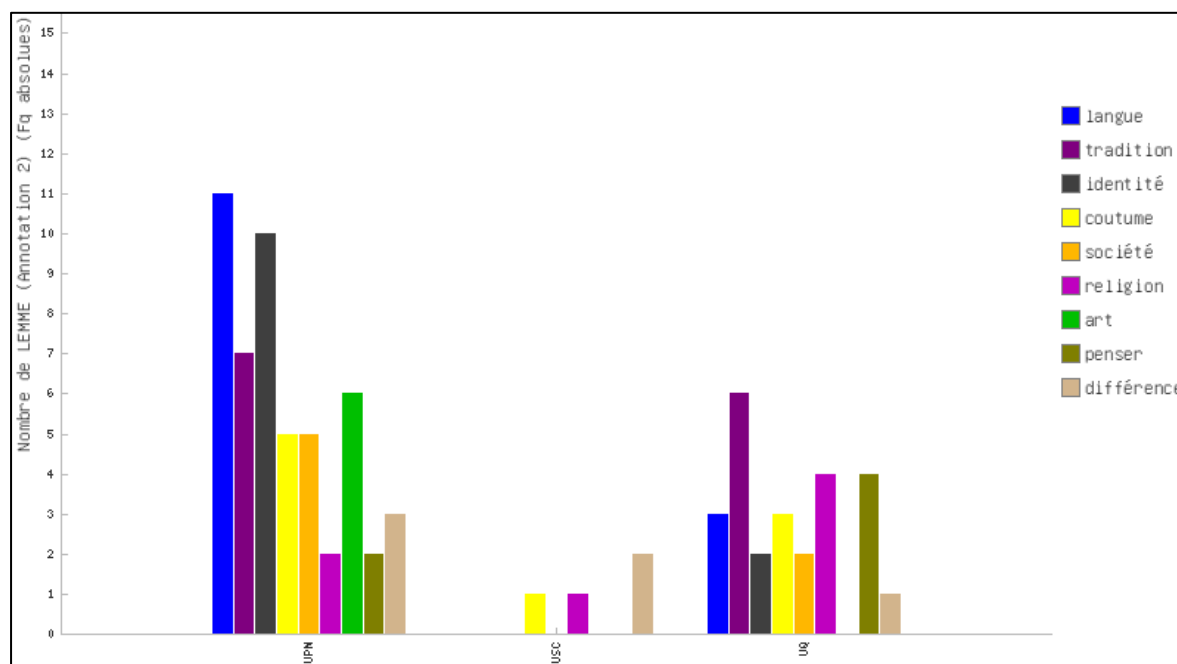


Figure 20 : Fréquence d'apparition des principales associations du mot culture chez les futurs enseignants.

Chez les futurs enseignants de l'USC six associations sont absentes : *langue*, *tradition*, *identité*, *société*, *art* et *penser*. Chez les futurs enseignants de l'UQ, c'est seulement le mot *penser* qui ne figure pas. Ceci justifie une exploration plus détaillée de chacun des groupes ; nous la ferons après l'analyse de la conceptualisation de *culture* dans l'ensemble du corpus des futurs enseignants.

Les valeurs modales mobilisées par l'ensemble des associations, citées dans le tableau ci-dessus, démontrent que les valeurs axiologiques et ontologiques sont dominantes : 89% ; les premières activent majoritairement le pôle positif, un seul mot active la bivalence : *différences* puisqu'il admet la convocation de *diversité*, *variété*, *divergence*, *écart*, *inégalité*, *particularité*, *opposition*, *complication*, *désaccord* entre autres. Les secondes, à l'exception d'*art*, se situent dans la sphère des « normes sociales ». Dans un intervalle inférieur se trouvent des valeurs de jugement de vérité aussi bien doxologiques (*religion* et *tradition*) qu'épistémiques (*penser* et *art*). Enfin, des valeurs finalisantes volitives sont également activées par ces deux derniers mots.

L'attribution des valeurs modales chez les futurs enseignants, par rapport aux discours lexicographiques présente la même inversion de valeurs ontologiques et de jugement de vérité que nous avons expliquée dans l'analyse du corpus des enseignants. Le fait de donner plus d'importance aux valeurs ontologiques explique la moindre convocation de valeurs finalisantes par les futurs enseignants. Le tableau ci-après récapitule nos intentions :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% futurs enseignants
Ontologiques	69%	89%
Aléthiques	27%	12%
Déontiques	64%	88%
Aléthiques/Déontiques	9%	0%
Jugement de vérité	88%	44%
Épistémique	71%	50%
Doxologique	21%	50%

	8%	0%
Axiologiques	88%	89%
Positives	93%	88%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	7%	12%
Finalisantes	50%	22%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 108: Comparaison des valeurs modales associées au mot *culture* : discours lexicographiques et futurs enseignants.

Questionnaire 2 :

L'ensemble des futurs enseignants utilisent les mots suivants pour définir *culture* :

Associations	Occurrences	%
Groupe	23	59%
Personnes	16	41%
Caractéristiques	10	26%
Traditions	9	23%
Société	9	23%
Vision du monde	8	21%
Individu	8	21%
Communauté	8	21%
Langue	7	18%
Partager	6	15%
Coutumes	6	15%
Vie	6	15%

Tableau 109: Définitions qui caractérisent le mot *culture* chez les futurs enseignants.

Les définitions proposées par les futurs enseignants reprennent cinq mots qu'ils avaient évoqués dans le premier questionnaire : *langue*, *société*, *tradition*, *coutumes*, et *vision du monde*. Ces trois dernières entités lexicales font partie des stéréotypes qui stabilisent la signification de *culture* dans les dictionnaires de langue française ; tous les autres éléments reconstruisent sa signification ainsi : « ensemble de caractéristiques partagées par un groupe social qui déterminent leur vision du monde et orientent la vie en communauté ». Voici quelques extraits qui nous ont permis d'établir cette signification :

- Tous les aspects qui caractérisent une région.
- Groupe de traditions, des idées et des religions que comprend une population.
- Aspect que plusieurs personnes ont comme caractéristique de leur société. (...)
- Groupe de caractéristiques spécifiques qui définissent certaines organisations de personnes.
- Groupe de coutumes religieuses et sociales qu'a un groupe de personnes. Normalement, elles ont une manière de voir la vie très similaire.
- Groupe d'habitudes que les personnes protègent dans une société. (...)
- Caractéristiques données ou créées dans une certaine population.
- Groupe de traditions, coutumes, langues qui font partie d'une région et des personnes spécifiques.
- Tous les aspects qui font qu'une société soit différente des autres ; pour les traditions, coutumes, valeurs morales, religion, etc.
- Ensemble des connaissances, des habitudes et des préférences des individus d'un groupe spécifique qui appartiennent à un territoire.

- Ensemble de traits particuliers d'un groupe social. (...)
- Ensemble de caractéristiques avec lesquelles un groupe de personnes se sent identifié (...)

Les mots utilisés pour définir *culture* activent à 100% des valeurs ontologiques. 75% d'entre elles font allusion aux « règles sociales » : *groupe, caractéristiques, traditions, vision du monde, société, communauté, langue, partager* et *coutumes* ; 8% se rapportent aux « lois naturelles » : *personnes* ; et 17% font allusion à la fois aux valeurs déontiques et aléthiques : *individu* et *vie*. Nous avons également constaté une moindre convocation de valeurs de jugement de vérité, placées majoritairement au niveau des « croyances » avec les mots *traditions* et *communauté*. Enfin, un seul mot évoque la valeur finalisante volitive : *partager*.

Cette analyse montre une assignation très différente de valeurs modales au mot *culture* par rapport aux discours lexicographiques. Même si le protocole sémantique stabilisé n'est pas déconstruit, la modalisation faite par les futurs enseignants inverse celle des discours normés : elle met en avant les valeurs ontologiques à dominante déontique, puis l'axiologisation positive, et donne une importance inférieure aux valeurs de jugement de vérité et finalisantes. Le tableau ci-dessous montre la synthèse de ces valeurs :

Valeurs modales	% Q1	% Q2	% discours lexicographiques
Ontologiques	89%	100%	69%
Aléthiques	12%	8%	27%
Déontiques	88%	75%	64%
Aléthiques/Déontiques	0%	17%	9%
Jugement de vérité	44%	25%	88%
Épistémique	50%	33%	71%
Doxologique	50%	67%	21%
Épistémique/Doxologique	0%	0%	8%
Axiologiques	89%	75%	88%
Positives	88%	100%	93%
Négatives	0%	0%	0%
Bivalentes	12%	0%	7%
Finalisantes	22%	8%	50%
Volitives	100%	100%	100%
Désidératives	0%	0%	0%

Tableau 110: Valeurs modales mobilisées par le mot *culture* chez les futurs enseignants.

Questionnaire 3 :

Les futurs enseignants ont évalué ainsi les séries de chaînes proposées à partir des discours lexicographiques qui stabilisent la signification de *culture* :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
Culture donc développement des facultés intellectuelles	51%	28%	21%	0%
Culture donc éducation	69%	23%	8%	0%
Culture donc science	51%	44%	5%	0%
Culture donc érudition	33%	51%	10%	5%
Culture donc instruction	44%	41%	13%	3%
Culture donc connaissances	69%	21%	10%	0%

Culture donc savoir	62%	31%	8%	0%
Culture donc sens critique	44%	46%	10%	0%
Culture donc jugement	59%	28%	13%	0%
Culture donc croyances	64%	33%	3%	0%
Culture donc mœurs	38%	54%	5%	3%
Culture donc convictions partagés	67%	23%	10%	0%
Culture donc art	64%	28%	8%	0%
Culture donc traditions	87%	5%	8%	0%
Culture donc manières d’agir	79%	13%	8%	0%
Culture donc manières de penser	82%	10%	8%	0%
Culture donc religion	59%	23%	18%	0%
Culture donc littérature	59%	38%	3%	0%
Culture donc colonisation	26%	41%	33%	0%

Tableau 111 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations normées en français.

Ces données confirment la saillance des associations *culture donc traditions*, et *culture donc manières de penser* qui ont un taux d’adhésion « possible » de 87% et 82% respectivement et avaient été évoquées par les futurs enseignants dans les questionnaires précédents. Même si toutes les chaînes ont été acceptées par nos informateurs, deux éléments attirent notre attention : le fait que la série censée déconstruire le protocole sémantique (*culture donc colonisation*) n’a été évaluée comme « impossible » que dans 33% des cas ; et le fait que la série *culture donc développement des facultés intellectuelles* qui fait partie centrale de notre noyau a également été refusée par 21% des futurs enseignants. Ceci peut être lié à la moindre convocation que font nos enquêtés des valeurs de jugement de vérité relatives aux « savoirs ».

Quand nous avons présenté des associations normées dans les dictionnaires de langue espagnole, mais absentes de ceux de langue française, nos informateurs ne les ont pas distinguées, les deux seules séries qui ont eu un nombre important d’évaluation « impossible » sont *culture donc développement industriel* et *culture donc développement matériel*. L’ensemble des réponses est présenté dans le tableau ci-après :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
Culture donc études	62%	31%	8%	0%
Culture donc lecture	54%	38%	5%	3%
Culture donc travail	44%	38%	18%	0%
Culture donc civilisation	44%	36%	18%	3%
Culture donc habitudes	74%	21%	5%	0%
Culture donc expérience	77%	10%	13%	0%
Culture donc mode de vie	82%	3%	15%	0%
Culture donc construction	69%	23%	8%	0%
Culture donc observation	67%	33%	0%	0%
Culture donc perfectionnement des relations humaines	44%	51%	3%	3%
Culture donc valeurs partagées	74%	26%	0%	0%
Culture donc interprétation	69%	31%	0%	0%

Culture donc voyages	46%	49%	5%	0%
Culture donc progrès	38%	46%	15%	0%
Culture donc développement industriel	21%	41%	38%	0%
Culture donc développement matériel	26%	44%	28%	3%
Culture donc développement spirituel	46%	44%	10%	0%

Tableau 112 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations non normées en langue française.

Pour finir, nous avons proposé des associations de *culture* tirées des discours de la didactique des langues étrangères. Celles qui ont été considérées comme « possibles » par au moins la moitié de nos informateurs sont *culture donc communication*, *culture donc perception*, *culture donc représentation*. L'association faisant référence à l'ethnocentrisme reste encore celle qui a le plus d'évaluation « impossible » : 21%.

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
Culture donc communication	69%	15%	15%	0%
Culture donc ethnocentrisme	44%	33%	21%	2%
Culture donc perception	64%	23%	13%	0%
Culture donc préjugés	41%	44%	15%	0%
Culture donc discrimination	28%	56%	15%	0%
Culture donc représentation	72%	23%	5%	0%

Tableau 113 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations des discours de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

Basée sur les résultats obtenus par l'analyse des deux premiers questionnaires, nous pouvons établir les possibles argumentatifs déployés par les futurs enseignants pour le mot *culture* :

<i>Culture</i>	DONC Traditions
	DONC Coutumes
	DONC Vision du monde
	DONC Langue
	DONC Identité
	DONC Société
	DONC Religion
	DONC Art
	DONC Différences
	DONC Groupe
	DONC Caractéristiques
	DONC Personnes
	DONC Individu
	DONC Communauté
	DONC Partager
	DONC Vie

Tableau 114 : Possibles argumentatifs du mot *culture* chez les futurs enseignants.

Cinq de ces PA font partie de nos stéréotypes, à savoir : *traditions, coutumes, religion, art, et vision du monde*. Les futurs enseignants reconstruisent la signification du mot *culture*, et par là sa modalisation discursive ; en effet, chez eux dominent les valeurs ontologiques et axiologiques mettant en retrait les valeurs de jugement de vérité, ce qui inverse la modalisation normée. La définition qu'ils proposent est la suivante : « ensemble de caractéristiques partagées par un groupe social qui détermine leur vision du monde et oriente la vie en communauté ». Ceci nous permet d'établir la chaîne argumentative suivante :

Culture DC groupe social DC traits partagés DC vision du monde DC vie en communauté

5.2.1.8. Futurs enseignants UPN

Questionnaire 1 :

Nous venons d'analyser la reconstruction que les futurs enseignants font de la signification du mot *culture*. Compte tenu des différences que nous avons remarquées et signalées auparavant, nous allons par la suite examiner de manière indépendante chacun des groupes des futurs enseignants, en commençant par ceux de l'UPN. Les mots les plus fréquents (15%) qui émergent du premier questionnaire sont les suivants :

Associations	Occurrences	%
Langue	11	61%
Identité	10	56%
Traditions	7	39%
Art	6	33%
Coutumes	5	28%
Société	5	28%
Représentation	5	28%
Croyances	4	22%
Construction	4	22%
Groupe	4	22%
Musique	4	22%
Histoire	4	22%
Contexte	4	22%
Nourriture	4	22%
Politique	3	17%
Valeurs	3	17%
Habitudes	3	17%
Vision	3	17%
Idéologie	3	17%
Oralité	3	17%
Agir	3	17%
Signification	3	17%
Différence	3	17%
Héritage	3	17%

Tableau 115 : Fréquence des associations que caractérisent le mot *culture* chez les futurs enseignants de l'UPN

Six des associations proposées sont présentes dans les stéréotypes que nous avons construits à l'aide des discours stabilisés par les dictionnaires de langues française : *tradition, art, coutumes, croyances, vision, et agir*. Avant d'expliquer les valeurs mobilisées par ces mots, nous allons exposer les définitions que le dictionnaire le Grand Robert donne aux mots qui n'avaient pas été évoqués jusqu'à présent :

- Représentation : Processus par lequel l'art renvoie à une réalité extérieure. Action de mettre devant les yeux ou devant l'esprit de qqn, ce qui forme le contenu concret d'un acte de pensée.
- Construction : Action de construire ou de faire construire. Ce qui est construit, bâti. Action de composer, d'élaborer (une chose abstraite, une œuvre).
- Contexte : Ensemble des circonstances dans lesquelles s'insère un fait donné.
- Nourriture : Ce qui entretient la vie d'un organisme en lui procurant substance à assimiler. Ce qu'on mange habituellement au repas.
- Idéologie : Ensemble des idées, des croyances propres à une époque, à une société, à une chose.
- Oralité : caractère oral (de la parole, langue, discours)
- Héritage : Patrimoine laissé par une personne décédée et transmis par succession. Ce qui est transmis. Héritage de croyances, de coutumes.

Les associations proposées par les futurs enseignants de l'UPN, mobilisent des valeurs ontologiques où domine la référence déontique grâce aux mots : *langue, identité, traditions, coutumes, société, groupe, musique, politique, valeurs, habitudes, vision du monde, agir, différence, représentation*, qui renvoient à la réalité extérieure ; *construction* et *contexte*, avec leur référence aux *circonstances* ; *idéologie* car il renvoie à ce qui est propre à une époque ou à une société, et *héritage*. Des valeurs aléthiques apparaissent également avec les mots : *arts* et *oralité* ; et enfin le mot *nourriture* renvoie à la fois aux « normes sociales » avec sa référence au repas habituel, et aux « lois naturelles » avec sa référence à ce qui permet d'entretenir la vie.

Des valeurs axiologiques sont aussi convoquées dans ces associations : *identité, tradition, coutumes, société, représentation, construction, groupe, musique, histoire, valeurs, vision* et *héritage* se placent dans l'axe axiologique positif ; dans la bivalence positif/négatif, se trouvent les mots : *différence* et *idéologie*, celle-ci renvoie aussi bien à des valeurs épistémiques positives par sa référence à *construction intellectuelle*, qu'à des valeurs négatives par sa référence à *nébuleuse, idéalisme, naïf, non critique*. Pour finir, un seul mot active le pôle axiologique négatif, à savoir : *politique* et sa référence aux *problèmes*.

En moindre degré, se présentent des valeurs de jugement de vérité : les mots *arts, représentation, musique, histoire, et vision*, activent des valeurs relatives aux « connaissances », tandis que les mots : *tradition, croyances* et *héritage* activent des valeurs doxologiques ; les mots *idéologie* et *valeurs* renvoient aussi bien aux « savoirs » qu'au « croyances ». Pour finir, des valeurs finalisantes volitives se dévoilent dans les mots : *arts, représentation, construction, musique, agir* et *héritage*.

Les valeurs modales mobilisées par l'ensemble des associations proposées par les futurs enseignants de l'UPN, ne diffère pas de manière saillante de celle de l'ensemble des futurs enseignants où nous avons expliqué l'inversion d'activation des valeurs ontologiques et de

jugement de vérité. Si le pôle axiologique négatif se présente ici, c'est à cause du mot *politique* et sa référence aux *problèmes*. Nous exposons ci-dessous le récapitulatif des valeurs modales :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% futurs enseignants UPN
Ontologiques	69%	92%
Aléthiques	27%	9%
Déontiques	64%	86%
Aléthiques/Déontiques	9%	5%
Jugement de vérité	88%	42%
Épistémique	71%	50%
Doxologique	21%	30%
Épistémique/Doxologique	8%	20%
Axiologiques	88%	67%
Positives	93%	81%
Négatives	0%	6%
Bivalentes	7%	13%
Finalisantes	50%	25%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 116 : Comparaison des valeurs modales associées au mot *culture* : discours lexicographiques, futurs enseignants UPN

Questionnaire 2 :

Le tableau proposé ci-après rend compte des mots utilisés par les futurs enseignants de l'UPN pour définir *culture* :

Associations	Occurrences	%
Groupe	16	89%
Individu	8	44%
Personnes	7	39%
Caractéristiques	7	39%
Communauté	6	33%
Vision du monde	6	33%
Langue	5	28%
Partager	5	28%
Traditions	5	28%
Société	5	28%
Vie	5	28%
Groupe social	4	22%
Manière d'agir	4	22%
Habitudes	3	17%
Manière de penser	3	17%
Sujet	3	17%
Réalité	3	17%

Tableau 117 : Définitions que caractérisent le mot *culture* chez les futurs enseignants de l'UPN

Cinq mots évoqués dans le premier questionnaire ont été repris au moment de proposer la définition de *culture*, à savoir : *vision du monde*, *langue*, *traditions*, *manières d'agir*, et *société*.

Les futurs enseignants de l'UPN définissent *culture* comme « l'ensemble de caractéristiques partagées par un groupe d'individus qui oriente leur vision du monde et leurs

manières d’agir ». Voici quelques extraits des définitions qui nous ont permis d’arriver à cette reconstruction :

- (...) ensemble des connaissances, des habitudes et des préférences des individus d'un groupe spécifique qui appartiennent à un territoire.
- (...) ensemble de traits particuliers d'un groupe social. (...). Appartenir à un groupe déterminé, implique prendre pour sa vie ces traits et concevoir le monde d'une certaine façon.
- (...) union des traditions et regards sur la vie et le monde qui s'exprime par le moyen de rituels et de la langue qui fonctionne comme l'outil pour analyser et communiquer la réalité dedans une communauté spécifique. (...)
- (...) groupe des individus qui partagent les mêmes coutumes, valeurs, idées, pensées, région.
- (...) ensemble de caractéristiques avec lesquelles un groupe de personnes se sent identifié ; ces caractéristiques peuvent être d'ordre éducatif, peuvent être valeurs, sentiments, manière d'agir, entre autres.
- (...) représentation de la vision du monde d'un individu ou d'un groupe social. Dans la culture ils sont importants les moyens d'expression développés par elle-même tels que les manières d'agir, de penser, la nourriture, la musique, les idéologies, etc.
- (...) Actes produits de l'interaction d'un groupe de personnes qui partagent un même contexte, et ils ont obtenu des caractéristiques et manières d'agir qui les identifient comme membres de cette communauté.
- (...) série de caractéristiques, coutumes et traditions d'une communauté qui établissent la manière dont un individu et communauté agissent, pensent et perçoivent le monde et la société où ils habitent.
- (...) groupe de caractéristiques et particularités d'un groupe social spécifique comme par exemple : la langue, la littérature, la musique, l'art et les autres manifestations humaines.
- (...) groupe d'éléments utilisés par une société pour établir et montrer sa conception et vision du monde. Les styles de vie, la langue, les traditions font partie de ce groupe d'éléments.
- (...) structure composée de sens et visions du monde qui guident le comportement et les habitudes de la vie en société. Toutes ces significations constituent l'identité du sujet et de la collectivité qui partage les mêmes pratiques symboliques.

La totalité des mots présentés dans le tableau ci-dessus mobilisent des valeurs ontologiques, ils concernent les valeurs déontiques avec : *groupe, vision du monde, caractéristiques, communauté, langue, partager, traditions, manières d’agir, société, habitude, manière de penser, et réalité* ; également des valeurs aléthiques avec les mots : *personne* et *sujet*, ceci, défini comme « être individuel » par le dictionnaire le Grand Robert. Enfin, les mots *vie* et *individu* réfèrent en même temps aux valeurs aléthiques et déontiques.

Des valeurs axiologiques sont également mobilisées, elles concernent exclusivement le pôle positif : *groupe, vision du monde, caractéristiques, personnes, communauté, partager, traditions, société* et *manière de penser*. En moindre degré se trouvent des valeurs de jugement de vérité, elles sont épistémiques dans le mot *vision du monde* ; doxologiques dans les mots *communauté* et *tradition* ; et à la fois relatives aux « savoirs » et aux « croyances » dans *manière de penser*.

Enfin, ce sont des valeurs finalisantes volitives qui apparaissent dans les mots : *partager, manières d’agir, manière de penser, et sujet*, celui-ci est volitif car il définit « la personne considérée comme le support d’une action ».

Ces valeurs affirment la conformité de la représentation de l’entité lexicale *culture* au protocole sémantique stabilisé par les discours lexicographiques, même si l’attribution de valeurs continue d’inverser la présence de valeurs ontologiques au détriment des valeurs de jugement de vérité. Le tableau qui suit expose ces différences :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% Q1	% Q2
Ontologiques	69%	92%	100%
Aléthiques	27%	9%	12%
Déontiques	64%	86%	76%
Aléthiques/Déontiques	9%	5%	12%
Jugement de vérité	88%	42%	24%
Épistémique	71%	50%	25%
Doxologique	21%	30%	50%
Épistémique/Doxologique	8%	20%	25%
Axiologiques	88%	67%	59%
Positives	93%	81%	100%
Négatives	0%	6%	0%
Bivalentes	7%	13%	0%
Finalisantes	50%	25%	24%
Volitives	100%	100%	100%
Désidératives	0%	0%	0%

Tableau 118 : Valeurs modales associées au mot *culture* par les futurs enseignants de l'UPN : Q1 et Q2.

Questionnaire 3 :

Dans le tableau qui suit nous présentons l'évaluation faite par les futurs enseignants de l'UPN des associations proposées à partir des discours lexicographiques :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
Culture donc développement des facultés intellectuelles	44%	28%	28%
Culture donc éducation	72%	28%	0%
Culture donc science	61%	33%	6%
Culture donc érudition	22%	67%	11%
Culture donc instruction	44%	39%	17%
Culture donc connaissances	78%	11%	11%
Culture donc savoir	67%	28%	6%
Culture donc sens critique	39%	44%	17%
Culture donc jugement	50%	28%	22%
Culture donc croyances	72%	28%	0%
Culture donc mœurs	50%	50%	0%
Culture donc convictions partagés	83%	11%	6%
Culture donc art	78%	17%	6%
Culture donc traditions	83%	11%	6%
Culture donc manières d'agir	89%	6%	6%
Culture donc manières de penser	89%	6%	6%
Culture donc religion	61%	28%	11%
Culture donc littérature	72%	28%	0%
Culture donc colonisation	17%	39%	44%

Tableau 119 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UPN -associations normées en français.

Ces données confirment les éléments les plus saillants de la signification de *culture*, en effet les séries qui associent les mots *croyances*, *convictions partagées*, *art*, *traditions*, *manières d'agir*, et *manières de penser* sont celles qui ont eu le plus haut taux d'adhésion « possible », à savoir entre 72 % et 89 %. En ce qui concerne la chaîne censée déconstruire le protocole sémantique (*culture donc colonisation*), 44 % des futurs enseignants la considèrent « impossible ».

Quand nous avons proposé des associations normées en langue espagnole, mais absentes de la représentation en langue française, nos informateurs les ont acceptées, pourtant, celles qui font référence au *développement* et au *progrès* ont été refusées entre 22 % et 33 % des cas : *culture donc travail*, *culture donc progrès*, *culture donc développement industriel* et *culture donc développement matériel*. Voici la synthèse de ces données :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
Culture donc études	67%	28%	6%	0%
Culture donc lecture	61%	39%	0%	0%
Culture donc travail	44%	33%	22%	0%
Culture donc civilisation	33%	44%	17%	5,6%
Culture donc habitudes	67%	28%	6%	0%
Culture donc expérience	83%	6%	11%	0%
Culture donc mode de vie	89%	0%	11%	0%
Culture donc construction	67%	28%	6%	0%
Culture donc observation	72%	28%	0%	0%
Culture donc perfectionnement des relations humaines	39%	61%	0%	0%
Culture donc valeurs partagées	83%	17%	0%	0%
Culture donc interprétation	67%	33%	0%	0%
Culture donc voyages	50%	44%	6%	0%
Culture donc progrès	28%	50%	22%	0%
Culture donc développement industriel	22%	44%	33%	0%
Culture donc développement matériel	22%	50%	28%	0%
Culture donc développement spirituel	50%	39%	11%	0%

Tableau 120: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UPN - associations non normées en français.

Enfin, les séries de chaînes qui reprennent des concepts liés à la *culture* dans la didactique des langues étrangères ont été également acceptées par nos enquêtés. Le constat est le même obtenu avec chaque corpus analysé jusqu'ici : celles qui mobilisent des valeurs axiologiques négatives ont un nombre important d'évaluation « impossible » : *culture donc ethnocentrisme*, *culture donc préjugés*, *culture donc discrimination*. Le tableau ci-dessous démontre nos propos :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
Culture donc communication	72%	17%	11%
Culture donc ethnocentrisme	33%	39%	28%
Culture donc perception	72%	11%	17%
Culture donc préjugés	44%	33%	22%
Culture donc discrimination	28%	44%	28%
Culture donc représentation	72%	22%	6%

Tableau 121: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UPN - associations des discours de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

Les données recueillies grâce aux deux premiers questionnaires et confirmées dans le troisième démontrent la conformité de la représentation du mot *culture*, chez les futurs enseignants de l'UPN, au protocole sémantique stabilisé par les discours lexicographiques. Le tableau suivant expose les possibles argumentatifs déployés par leur représentation :

<i>Culture</i>	DONC	Langue
	DONC	Identité
	DONC	Tradition
	DONC	Art
	DONC	Coutumes
	DONC	Société
	DONC	Représentation
	DONC	Croyance
	DONC	Construction
	DONC	Groupe social
	DONC	Musique
	DONC	Histoire
	DONC	Contexte
	DONC	Nourriture
	DONC	Politique
	DONC	Valeurs
	DONC	Habitudes
	DONC	Vision du monde
	DONC	Idéologie
	DONC	Oralité
	DONC	Manières d'agir
	DONC	Signification
	DONC	Différence
	DONC	Héritage
	DONC	Individu
	DONC	Caractéristiques
	DONC	Personne
	DONC	Communauté
	DONC	Partager
	DONC	Vie

Tableau 122: Possibles argumentatifs du mot *culture* chez les futurs enseignants de l'UPN.

Nous avons remarqué que dans le questionnaire 1 certaines associations proposées par nos informateurs concernent des éléments culturels qu'il est possible d'exploiter dans les cours de langues étrangères, à savoir : *langue*, *art*, *croyances*, *musique*, *histoire*, *nourriture* et *traditions*. Il est donc probable que les connaissances en didactique des langues des futurs enseignants de l'UPN se révèlent pour le mot *culture* avec le premier volet de notre analyse.

Comme nous avons conclu plus haut, la définition qu'ils donnent à *culture* est la suivante : « ensemble de caractéristiques partagées par un groupe d'individus qui oriente leur vision du monde et leurs manières d'agir ». Elle reconstruit le protocole sémantique stabilisé par les discours dictionnaires et donne lieu à la chaîne argumentative suivante :

Culture DC groupe DC caractéristiques partagées DC vision du monde DC manières d'agir

5.2.1.9. Futurs enseignants UQ

Questionnaire 1 :

Nous venons d'analyser la reconstruction que les futurs enseignants de l'UPN font de la signification du mot *culture*. Maintenant notre intérêt se centre sur celle des futurs enseignants de l'UQ, qui comme nous l'avons montré plus haut, n'associent pas le mot *art* au sens de *culture*. Les mots les plus fréquents chez eux (15%) émergeant du premier questionnaire sont les suivants :

Associations	Occurrences	%
Traditions	6	40 %
Penser	4	27 %
Comportement	4	27 %
Religion	4	27 %
Langue	3	20 %
Coutumes	3	20 %
Expressions	3	20 %

Tableau 123: Définitions que caractérisent le mot *culture* chez les futurs enseignants de l'UQ

Un de ces mots est présent dans le noyau que nous avons construit à partir des discours lexicographiques, à savoir : *comportements*, et quatre autres font partie de nos stéréotypes : *traditions*, *penser*, *religion* et *coutumes*. Nous avons dit que le mot *art* est absent dans le corpus des futurs enseignants de l'UQ, cependant ils ont évoqué le mot *expressions* qui, outre « l'aptitude de l'être humain à s'exprimer », est défini par le dictionnaire le Grand Robert comme « le fait d'exprimer un contenu psychologique par l'art ». Le mot *expressions* prend alors la place du mot *art* pour ce groupe des futurs enseignants.

La totalité de ces associations mobilise des valeurs ontologiques : à l'exception du mot *expressions* et sa référence à l'« aptitude de l'être humain à s'exprimer » qui active des valeurs aléthiques, tous les autres mots convoquent des valeurs déontiques. Des valeurs axiologiques positives émergent dans les mots *traditions*, *penser*, *comportement*, *religion* et *coutumes*. Puis, ce sont des valeurs de jugement de vérité doxologiques, déployées par les mots *religion* et *traditions*, et à la fois épistémiques et doxologiques avec le mot *penser*. Enfin, ce sont des valeurs finalisantes volitives qui émergent dans les mots : *penser*, *comportements* et *expression*, celui-ci convoque la « volonté » des hommes à s'exprimer par l'art.

Les mêmes différences dans la convocation de valeurs modales ont été constatées, par rapport aux discours normés : interversion des valeurs ontologiques et de jugement de vérité. Elles sont résumées dans le tableau qui suit :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% Q1
Ontologiques	69%	100 %
Aléthiques	27%	14 %
Déontiques	64%	86 %

Aléthiques/Déontiques	9%	0 %
Jugement de vérité	88%	43 %
Épistémique	71%	0 %
Doxologique	21%	67 %
Épistémique/Doxologique	8%	33 %
Axiologiques	88%	71 %
Positives	93%	100 %
Négatives	0%	0 %
Bivalentes	7%	0 %
Finalisantes	50%	43 %
Volitives	100%	100 %
Désidératives	0%	0 %

Tableau 124: Comparaison des valeurs modales associées au mot *culture* : discours lexicographiques, futurs enseignants UQ

Questionnaire 2 :

Les mots utilisés par les futurs enseignants de l'UQ sont les suivants :

Associations	Occurrences	%
Personne	9	60%
Groupe	7	47%
Aspects	6	40%
Société	4	27%
Traditions	4	27%
Caractéristiques	3	20%
Coutumes	3	20%
Population	3	20%

Tableau 125: Définitions que caractérisent le mot *culture* chez les futurs enseignants de l'UQ.

Deux mots évoqués dans le premier questionnaire ont été repris pour donner la définition de *culture* : *traditions* et *coutumes*, ils font également partie des stéréotypes que nous avons définis à partir des discours lexicographiques. Nonobstant, le protocole stabilisé est reconstruit par les futurs enseignants de l'UQ qui définissent la *culture* comme « l'ensemble des aspects, comme les traditions et les coutumes, caractérisant une population spécifique »

- (...) tous les aspects qui caractérisent une région.
- (...) groupe de traditions, des idées et des religions que comprend une population.
- (...) aspect que plusieurs personnes ont comme caractéristique de leur société. (...)
- (...) groupe de caractéristiques spécifiques qui définissent certaines organisations de personnes.
- (...) groupe de coutumes religieuses et sociales qu'a un groupe de personnes. (...)
- (...) groupe d'habitudes que les personnes protègent dans une société. (...)
- (...) caractéristiques données ou créées dans une certaine population.
- (...) groupe de traditions, coutumes, langues qui font partie d'une région et des personnes spécifiques.
- (...) tous les aspects qui font qu'une société soit différente des autres (...)
- (...) tous les aspects qui nous permettent d'avoir une identité et d'interpréter la réalité.
- (...) préservation de la tradition d'une population en spécifique, c'est ce que l'identifie des autres pays.

Ces définitions activent des valeurs ontologiques : déontiques dans les mots : *aspects, caractéristiques, coutumes, groupe, population, société* et *tradition* ; et aléthiques dans le mot : *personnes*. Des valeurs axiologiques exclusivement positives sont également présentes dans les mots : *caractéristiques, personnes, coutumes, groupe, société*, et *tradition* ; enfin des valeurs de jugement de vérité, relatives aux « croyances », font surface avec le mot *tradition*.

La mise en parallèle de ces valeurs avec celles mobilisées dans les associations proposées dans le Q1 présente quelques divergences : les valeurs modales finalisantes sont absentes de ces définitions, car les mots les activant dans le questionnaire 1 (*expressions, penser* et *comportement*) ne sont pas repris de manière représentative dans cette deuxième partie. Cette même raison explique aussi la moindre convocation des valeurs de jugement de vérité : les mots *penser* et *religion* apparaissent dans moins du 15% des significations proposées. Outre ces valeurs, aucune différence n'a été constatée par rapport aux explications données auparavant : inversion des valeurs ontologiques et de jugement de vérité, comme le montre le tableau ci-après :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% Q1	% Q2
Ontologiques	69%	100 %	100%
Aléthiques	27%	14 %	12%
Déontiques	64%	86 %	88%
Aléthiques/Déontiques	9%	0 %	0%
Jugement de vérité	88%	43 %	12%
Épistémique	71%	0 %	0%
Doxologique	21%	67 %	100%
Épistémique/Doxologique	8%	33 %	0%
Axiologiques	88%	71 %	75%
Positives	93%	100 %	100%
Négatives	0%	0 %	0%
Bivalentes	7%	0 %	0%
Finalisantes	50%	43 %	0%
Volitives	100%	100 %	0%
Désidératives	0%	0 %	0%

Tableau 126: Valeurs modales associées au mot *culture* par les futurs enseignants de l'UQ : Q1 et Q2.

Questionnaire 3 :

Quand nous avons présenté des associations extraites des discours normés en langue française, les futurs enseignants de l'UQ les ont acceptées majoritairement comme « possible » ; la série *culture donc sens critique* a pourtant été évaluée comme « parfois possible » dans 67% des cas, alors que *culture donc jugement* a été acceptée à 83%. Il est intéressant de voir que les seules chaînes qui n'ont été refusées par aucun de nos informateurs sont celles qui font référence à *science, croyances, mœurs, art* et *littérature*, c'est-à-dire, celles qui décrivent des caractéristiques visibles et identifiables de la *culture*, susceptibles d'être exploitées pendant les cours des langues étrangères. Le tableau ci-dessous reprend l'ensemble des réponses obtenues :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
Culture donc développement des facultés intellectuelles	67%	17%	17%	0%
Culture donc éducation	67%	17%	17%	0%

Culture donc science	67%	33%	0%	0%
Culture donc érudition	50%	17%	17%	17%
Culture donc instruction	50%	17%	17%	17%
Culture donc connaissances	67%	17%	17%	0%
Culture donc savoir	83%	0%	17%	0%
Culture donc sens critique	17%	67%	17%	0%
Culture donc jugement	83%	0%	17%	0%
Culture donc croyances	67%	33%	0%	0%
Culture donc mœurs	50%	33%	0%	17%
Culture donc convictions partagés	67%	17%	17%	0%
Culture donc art	83%	17%	0%	0%
Culture donc traditions	83%	0%	17%	0%
Culture donc manières d’agir	67%	17%	17%	0%
Culture donc manières de penser	67%	17%	17%	0%
Culture donc religion	50%	33%	17%	0%
Culture donc littérature	67%	33%	0%	0%
Culture donc colonisation	50%	33%	17%	0%

Tableau 127: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l’UQ - associations normées en français.

A l’exception de deux séries de chaînes, toutes celles qui ont été présentées, extraites des dictionnaires de langue espagnole, mais absentes des discours normés en langue française, ont été évaluées comme « possible » dans la plupart des cas ; les exceptions concernent *culture donc développement industriel* et *culture donc développement matériel*.

Ces futurs enseignants renforcent ainsi l’hypothèse proposée plus haut, concernant le rapport à l’expérience et au vécu que certaines associations peuvent déclencher : selon des données publiées par la chambre du commerce d’Armenia²³, l’économie de cette ville, où est située l’Université del Quindío, est basée sur le commerce, le tourisme et l’agriculture, activités tournant principalement autour du café, et en moindre proportion se trouvent l’industrie et la construction.

D’ailleurs, il est possible de constater ici que même si les chaînes *culture donc travail* et *culture donc voyages* n’ont pas été évaluées comme « impossible » par aucun informateur, elles se placent à 50% dans le « possible » et à 50% dans le « parfois possible ». Rappelons qu’à Armenia le taux de chômage pour le trimestre février-avril 2015 était de 17.1% et que le taux national de voyage pour la période 2014-2015 est de 12,4% pour le tourisme national et de 6,9% pour le tourisme international.

Le tableau ci-dessous résume les données recueillies :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
Culture donc études	83%	17%	0%	0%
Culture donc lecture	67%	33%	0%	0%
Culture donc travail	50%	50%	0%	0%

²³ Ces données datent de l’année 2011. Aucun autre site web officiel de la ville ni du département où elle est placée, donne des informations sur son économie.

Culture donc civilisation	67%	17%	17%	0%
Culture donc habitudes	83%	0%	17%	0%
Culture donc expérience	83%	0%	17%	0%
Culture donc mode de vie	83%	0%	17%	0%
Culture donc construction	83%	17%	0%	0%
Culture donc observation	83%	17%	0%	0%
Culture donc perfectionnement des relations humaines	67%	17%	0%	17%
Culture donc valeurs partagées	67%	33%	0%	0%
Culture donc interprétation	83%	17%	0%	0%
Culture donc voyages	50%	50%	0%	0%
Culture donc progrès	67%	17%	17%	0%
Culture donc développement industriel	33%	50%	17%	0%
Culture donc développement matériel	33%	50%	0%	17%
Culture donc développement spirituel	67%	33%	0%	0%

Tableau 128: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UQ - associations non normées en français.

Finalement, les associations proposées à partir des discours de la didactique des langues étrangères sur la *culture* ont été évaluées comme « possible » par la majorité des informateurs, pourtant les séries associant la *culture* à *communication*, *ethnocentrisme* et *préjugés* sont considérées « impossibles » entre 13% et 20%. Voici la synthèse de ces résultats :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
Culture donc communication	60%	20%	20%
Culture donc ethnocentrisme	60%	27%	13%
Culture donc perception	53%	40%	7%
Culture donc préjugés	40%	47%	13%
Culture donc discrimination	33%	60%	7%
Culture donc représentation	60%	33%	7%

Tableau 129: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UQ - associations des discours de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

L'ensemble des données recueillies auprès des futurs enseignants de français de l'UQ nous permet de synthétiser les possibles argumentatifs du mot *culture* dans le tableau suivant :

<i>Culture</i>	DONC	Traditions
	DONC	Coutumes
	DONC	Manières de penser
	DONC	Comportements
	DONC	Religion
	DONC	Langue
	DONC	Expressions
	DONC	Groupe
	DONC	Aspects
	DONC	Population
	DONC	Caractéristiques
	DONC	Personnes
	DONC	Population
	DONC	Société

Tableau 130: Possibles argumentatifs du mot *culture* chez les futurs enseignants de l'UQ.

Ces PA montrent la reconstruction de la signification du mot *culture* ; pour eux, elle est « l'ensemble des aspects, comme les traditions et les coutumes, caractérisant une population spécifique », ceci est représenté dans la chaîne argumentative suivante :

Culture DC population DC caractéristiques communes

5.2.1.10. *Futurs enseignants USC*

Questionnaire 1 :

Les résultats obtenus avec ce questionnaire chez les futurs enseignants de l'UQ ne nous permettent d'établir qu'une seule association représentative du corpus : *différence* ; c'est le seul mot qui a été évoqué par au moins deux informateurs. Tous les autres mots n'apparaissant qu'une seule fois, nous ne considérons pas pertinent de faire l'analyse des valeurs modales activées par ce mot puisqu'elle ne serait pas objective. Ce phénomène devient commun pour ce sous-groupe de futurs enseignants, nous analyserons plus loin ses possibles causes.

Questionnaire 2 :

Avec le deuxième questionnaire nous avons obtenu des résultats plus concluants à première vue : quatre mots sont utilisés par 33% des futurs enseignants de l'USC, à savoir *être humain, lieu, pays, religion*. Cependant au moment d'explorer le contexte d'utilisation de ces entités lexicales, nous nous sommes retrouvée avec trois situations particulières : la première concerne l'absence de réponse d'un de nos informateurs, le même qui n'a pas répondu non plus au questionnaire sur le mot *civilisation* ; la seconde, est l'absence de définition dans un autre questionnaire où l'enquête n'a proposé que des mots qu'il associe à *culture* ; et la troisième, concerne l'explication de l'importance de la *culture* pour les enseignants des langues et non pas sa définition ; cet informateur a écrit :

« La culture est très importante quand j'enseigne une langue étrangère parce que si vous savez que culture sont votre étudiant vous pouvez identifier l'opération didactique et pédagogique pour les classes. »

Les deux informateurs restants ont défini le mot *culture* ainsi :

- La culture montre la relation que nous avons dans les siècles, nous montre les caractéristiques et la richesse culturelle d'un pays.
- (...) tous ça qui fait partie des êtres humains, son idéologie politique, religieuse, etc...

Ces données étant insuffisantes pour nous car peu représentatives du groupe, nous ne ferons pas d'analyse, nous nous limiterons à l'examen du questionnaire 3.

Questionnaire 3 :

Nous avons présenté à nos informateurs des séries de chaînes extraites des discours normatifs en langue française, pour le mot *culture* ; à l'exception de *culture donc sens critique*, elles ont été acceptées majoritairement comme « possible » : Les associations les plus saillantes pour eux, c'est-à-dire, celles que personne n'a évaluées comme « impossible » sont *culture donc science*, *culture donc croyances*, *culture donc mœurs*, et *culture donc littérature*. Le tableau qui suit, rend compte de l'ensemble des réponses obtenues :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
Culture donc développement des facultés intellectuelles	67%	17%	17%	0%
Culture donc éducation	67%	17%	17%	0%
Culture donc science	67%	33%	0%	0%
Culture donc érudition	50%	17%	17%	17%
Culture donc instruction	50%	17%	17%	17%
Culture donc connaissances	67%	17%	17%	0%
Culture donc savoir	83%	0%	17%	0%
Culture donc sens critique	17%	67%	17%	0%
Culture donc jugement	83%	0%	17%	0%
Culture donc croyances	67%	33%	0%	0%
Culture donc mœurs	50%	33%	0%	17%
Culture donc convictions partagés	67%	17%	17%	0%
Culture donc art	83%	17%	0%	0%
Culture donc traditions	83%	0%	17%	0%
Culture donc manières d'agir	67%	17%	17%	0%
Culture donc manières de penser	67%	17%	17%	0%
Culture donc religion	50%	33%	17%	0%
Culture donc littérature	67%	33%	0%	0%
Culture donc colonisation	50%	33%	17%	0%

Tableau 131: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants USC - associations normées en français.

Les associations proposées, absentes de la représentation normative en langue française mais présentes en langue espagnole, ont également été considérées comme « possible » par la plupart des informateurs. Le même phénomène observé chez les futurs enseignants de l'UQ se présente ici : les séries *culture donc travail*, *culture donc voyages*, et *culture donc développement industriel*, semblent être en relation avec le vécu des informateurs : à Cali, la ville où se situe l'USC,

le taux de chômage pour le trimestre février-avril 2015 était de 12,9%. De la même manière, après les services de communication, bancaires et de transport, ce sont les activités industrielles liées notamment au traitement de la canne à sucre, qui soutiennent l'économie de la région. Le tableau suivant présente l'ensemble des résultats obtenus :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
Culture donc études	83%	17%	0%	0%
Culture donc lecture	67%	33%	0%	0%
Culture donc travail	50%	50%	0%	0%
Culture donc civilisation	67%	17%	17%	0%
Culture donc habitudes	83%	0%	17%	0%
Culture donc expérience	83%	0%	17%	0%
Culture donc mode de vie	83%	0%	17%	0%
Culture donc construction	83%	17%	0%	0%
Culture donc observation	83%	17%	0%	0%
Culture donc perfectionnement des relations humaines	67%	17%	0%	17%
Culture donc valeurs partagées	67%	33%	0%	0%
Culture donc interprétation	83%	17%	0%	0%
Culture donc voyages	50%	50%	0%	0%
Culture donc progrès	67%	17%	17%	0%
Culture donc développement industriel	33%	50%	17%	0%
Culture donc développement matériel	33%	50%	0%	17%
Culture donc développement spirituel	67%	33%	0%	0%

Tableau 132: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'USC - associations non normées en français.

Enfin, trois des séries qui concernent des associations extraites des discours de la didactique des langues étrangères ont été évaluées comme « possible » par la plupart des informateurs : *culture donc représentation*, *culture donc communication*, et *culture donc perception*. De tous les sous-groupes analysés jusqu'ici, celui-ci est le seul à ne considérer comme « impossible » par aucun interlocuteur, les associations qui concernent les *préjugés* et la *discrimination*. Ce constat étant unique dans tout notre corpus, nous pensons qu'il est lié au fait qu'en Colombie, les groupes indigènes et afro descendants sont touchés par la discrimination sociale. Des chiffres officiels n'existent pas pour ce phénomène, nonobstant selon le DANE²⁴, le département del Valle del Cauca, dont Cali est la capitale, est celui où se concentre la majorité de la population afro colombienne (25,3%) dont 30,8% dans le périmètre urbain.

Le tableau qui suit présente l'ensemble des résultats obtenus :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
Culture donc communication	83%	0%	17%	0%
Culture donc ethnocentrisme	33%	33%	17%	17%
Culture donc perception	67%	17%	17%	0%

²⁴ Données obtenues dans le dernier recensement de la population Colombienne : 2005

Culture donc préjugés	33%	67%	0%	0%
Culture donc discrimination	17%	83%	0%	0%
Culture donc représentation	100%	0%	0%	0%

Tableau 133: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants USC - associations des discours de didactique des LE.

la

Possibles argumentatifs :

Le nombre d'informations fournies par les futurs enseignants de l'USC, étant insuffisant aussi bien dans le questionnaire 1 que dans le questionnaire 2, nous a empêché d'établir les PA qui dévoile pour eux la signification de *culture*. Le questionnaire 3 nous a permis de renforcer notre hypothèse concernant le rapport au vécu que certaines séries de chaînes déclenchent pour nos informateurs, mais il ne nous éclaire pas sur la vraie représentation qu'ils ont du mot étudié. Nous ne pouvons pas non plus établir la conformité au protocole sémantique stabilisé par les discours lexicographiques.

5.5. Reconstruction de la signification du mot *cultura*

5.5.1. Ensemble du corpus

Questionnaire 1 :

Pour établir la représentation que nos informateurs ont du mot *cultura* (*culture*) en langue espagnole, nous avons procédé de la même manière : le premier questionnaire demandait les mots auxquels ils associent cette entité lexicale ; pour notre analyse nous tenons compte des associations ayant un minimum de 15% de fréquence d'apparition, en l'occurrence, des mots évoqués au moins par sept enquêtés, dont voici le récapitulatif :

Associations	Occurrences	%
<i>Costumbres</i> (coutumes)	26	55%
<i>Identidad</i> (identité)	15	32%
<i>Tradición</i> (tradition)	15	32%
<i>Sociedad</i> (société)	14	30%
<i>Creencias</i> (croyances)	13	28%
<i>Lengua</i> (langue)	12	26%
<i>Religión</i> (religion)	10	21%
<i>Arte</i> (art)	9	19%
<i>Educación</i> (éducation)	9	19%
<i>Comunidad</i> (communauté)	8	17%
<i>Comportamiento</i> (comportement)	7	15%
<i>Conocimiento</i> (connaissance)	7	15%
<i>Expresión</i> (expression)	7	15%
<i>Música</i> (musique)	7	15%

Tableau 134: Fréquence des associations que caractérisent le mot *cultura* dans l'ensemble du corpus.

Un mot évoqué par l'ensemble de nos informateurs fait partie du noyau que nous avons reconstruit à partir des discours lexicographiques : *conocimiento* (connaissance) ; cinq autres font partie de nos stéréotypes : *costumbres* (coutumes), *tradición* (tradition), *religión* (religion), *arte* (art) et *comportamiento* (comportement).

Les valeurs axiologiques positives dominent dans les associations proposées, puis, ce sont les valeurs ontologiques qui sont mobilisées dans 71% des cas : 90% concernent les « normes sociales » : *costumbres* (coutumes), *tradición* (tradition), *religión* (religion), *sociedad* (société), *lengua* (langue), *educación* (éducation), *comunidad* (communauté), *comportamiento* (comportement) et *identidad* (identité) ; les 10% restants concernent des « lois naturelles » activées par le mot *arte* (art) car défini par le dictionnaire de la RAE comme la capacité ou l'habileté pour faire quelque chose.

Des valeurs de jugement de vérité sont également présentes dans ces associations, elles se situent aussi bien au niveau des « savoirs » que des « croyances ». Les premiers émergent avec les mots *conocimientos* (connaissances), *arte* (art), celui-ci fait également référence à la connaissance des préceptes et des règles nécessaires pour faire quelque chose ; et *identidad* (identité) qui ne renvoie pas seulement à l'ensemble des caractéristiques propres d'une collectivité ou d'un individu, mais aussi à la conscience qu'une personne a d'être elle-même. Au niveau des « croyances », ces valeurs apparaissent grâce aux mots *tradición* (traditions) *creencias* (croyances) et *religión* (religion). Des valeurs finalisantes volitives sont convoquées en moindre degré grâce aux mots : *expresión* (expression), *música* (musique), *arte* (art) et *comunidad* (communauté), ce dernier a à voir avec la « volonté » des individus d'appartenir à un certain groupe, tout en acceptant ses règles ; le dictionnaire de la RAE donne l'exemple des communautés religieuses (*couvents*) et des communautés éducatives (*écoles*, *collèges* et *lycées*).

La mise en parallèle de ces valeurs avec celles mobilisées par les stéréotypes que nous avons reconstruits à partir des discours lexicographiques montre la conformité au protocole sémantique même si quelques différences doivent être signalées et confirmées dans le questionnaire 2 ; elles concernent principalement l'absence d'axiologisation négative et bivalente dans l'ensemble du corpus, l'attribution équitable des valeurs épistémiques et doxologiques, et la moindre convocation des valeurs finalisantes. Le tableau ci-dessous résume nos propos :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% ensemble du corpus
Ontologiques	71%	71%
Aléthiques	18%	10%
Déontiques	82%	90%
Jugement de vérité	54%	57%
Epistémique	85%	37,5%
Doxologique	15%	37,5%
Epistémique/Doxologique	0%	25%
Axiologiques	67%	79%
Positives	81%	100%
Négatives	6%	0%
Bivalentes	13%	0%
Finalisantes	63%	29%
Volitives	93%	100%
Désidératives	7%	0%

Tableau 135: Comparaison des valeurs modales associées au mot *cultura* : discours lexicographiques et ensemble du corpus.

Questionnaire 2 :

Les mots les plus fréquents utilisés par nos informateurs pour définir le mot *cultura* sont condensés dans le tableau suivant :

Associations	Occurrences	%
<i>Grupo</i> (groupe)	21	45%
<i>Conjunto</i> (ensemble)	14	30%
<i>Costumbres</i> (coutumes)	12	26%
<i>Personas</i> (personnes)	12	26%
<i>Visión de mundo</i> (vision du monde)	12	26%
<i>Identidad</i> (identité)	11	23%
<i>Lengua</i> (langue)	10	21%
<i>Identificarse</i> (s'identifier)	10	21%
<i>Comunidad</i> (communauté)	9	19%
<i>Vida</i> (vie)	7	15%
<i>Creencias</i> (croyances)	7	15%

Tableau 136: Définitions que caractérisent le mot *cultura* dans l'ensemble du corpus.

Cinq mots associés à *cultura* dans le premier questionnaire ont été repris au moment de proposer sa définition : *costumbres* (coutumes), *identidad* (identité), *lengua* (langue), *comunidad* (communauté) et *creencias* (croyances). Rappelons ici que la première entité lexicale mentionnée fait partie des stéréotypes que nous avons reconstruits, basée sur les discours dictionnaires. Il est également important de dire qu'à l'exception des mots *religión* (religion) et *arte* (art), toutes les associations proposées dans le premier questionnaire ont été réutilisées pour définir *cultura*, mais dans un taux inférieur à 15%, raison pour laquelle nous ne les considérons pas comme représentatives.

L'analyse de l'ensemble des réponses de nos informateurs nous permet de reformuler la définition de *cultura* ainsi : « ensemble de caractéristiques qui définit la vision du monde, les manières d'agir et l'identité d'un groupe de personnes, permettant de le différencier des autres ». Voici quelques extraits de ces réponses :

- (...) *características que comparten un grupo de personas específicas*. (Caractéristiques partagées par un groupe de personnes)
- (...) *conjunto de características y conocimientos que son propios de un grupo en especial y que le identifican entre otros grupos*. (Ensemble de caractéristiques et de connaissances propres d'un groupe que l'identifient des autres)
- (...) *aspectos que identifican y diferencian a cada uno de los seres humanos, los hace únicos y es adquirida intrínsecamente dependiendo del grupo social donde se ha desarrollado*. (Aspects qu'identifient et différencient chacun des êtres humains, les faits uniques. Ils sont acquis de manière intrinsèque selon le groupe social où il se développe)
- (...) *conjunto de hábitos y costumbres que un grupo de personas comparten y son vistas como propios, definen gran parte de su identidad ya sea en comunidad o individual*. (Ensemble des habitudes et de coutumes partagées par un groupe de personnes et perçues comme propres, elles définissent une grande partie de l'identité de la communauté ou individuelle)
- (...) *todas aquellas características que nos permiten formar nuestra identidad y nos moldean nuestro pensamiento*. (Toutes les caractéristiques que nous permettent de former notre identité et modèlent notre pensée)
- (...) *identifica a una población en particular, lo que conserva y lo que sigue siendo a través del tiempo*. (Ce qu'identifie une population donnée, ce qu'elle garde et continue d'exister à travers le temps)
- (...) *conjunto de rasgos particulares propios de un grupo, que permiten construir una identidad colectiva*. (Ensemble de traits particuliers, propres d'un groupe, qui permettent de construire une identité collective)

Les valeurs modales mobilisées ici concernent principalement des valeurs ontologiques où prévalent les « normes sociales » ; les « lois naturelles » s’activent avec le mot *personas* (personnes) ; et le mot *vida* (vie) présente à la fois des valeurs aléthiques, avec la référence au fait de vivre, et déontiques car il renvoie également aux manières de vivre. Des valeurs axiologiques sont aussi convoquées activant seulement le pôle positif, puis ce sont les valeurs de jugement de vérité : doxologiques dans le mot *creencias* (croyances), épistémiques dans les mots *identidad* (identité) et *visión de mundo* (vision du monde) et à la fois relatifs aux « croyances » et aux « savoirs » dans les mots *comunidad* (communauté) que nous avons expliqué plus haut, et *identificarse* (s’identifier) car défini par la RAE comme le « fait d’avoir les mêmes objectifs, croyances, idées, souhaits, qu’une autre personne ». Ce mot explique également la présence des valeurs finalisantes aussi bien volitives que désidératives ; il y a également des valeurs exclusivement volitives dans les mots *comunidad* (communauté) et *vida* (vie) par la référence de ce dernier aux activités d’une personne ou d’une communauté.

Des différences importantes n’ont pas été constatées dans l’attribution des valeurs modales dans le questionnaire 1 et le questionnaire 2 : l’absence d’axiologisation négative et bivalente dans l’ensemble du corpus est confirmée, ainsi que l’attribution équitable des valeurs épistémiques et doxologiques, et la moindre convocation des valeurs finalisantes, comme l’expose le tableau ci-après :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% Q1	% Q2
Ontologiques	71%	71%	91%
Aléthiques	18%	10%	10%
Déontiques	82%	90%	80%
Aléthiques/ Déontiques	0%	0%	10%
Jugement de vérité	54%	57%	45%
Epistémique	85%	37,5%	40%
Doxologique	15%	37,5%	20%
Epistémique/Doxologique	0%	25%	40%
Axiologiques	67%	79%	73%
Positives	81%	100%	100%
Négatives	6%	0%	0%
Bivalentes	13%	0%	0%
Finalisantes	63%	29%	27%
Volitives	93%	100%	67%
Désidératives	7%	0%	0%
Volitives/ Désidératives	0%	0%	33%

Tableau 137: Valeurs modales associées au mot *cultura* dans l'ensemble du corpus : Q1 et Q2.

Questionnaire 3 :

Grâce au dernier questionnaire, six mots évoqués dans les questionnaires précédents peuvent être considérés comme des éléments saillants de la signification de *cultura* pour l’ensemble de nos informateurs : *traditions*, *coutumes*, *comportements*, *mode de vie*, *manière de penser* et *art* étant donné qu’ils ont été évalués comme « possible » entre 63% et 73% de nos informateurs. Pourtant les deux premiers mots présentent également des taux importants d’évaluation « impossible » : 25% et 23% respectivement. Les associations de *culture* à *observation*, *religion* et *expérience* oscillent également entre 21% et 25% dans l’échelle « impossible ».

Concernant notre hypothèse sur les rapports déclenchés par ce questionnaire au vécu ou au ressenti de nos informateurs, il a été constaté ici que toutes les séries de chaînes qui lient la *culture* au *développement* présentent les mêmes caractéristiques statistiques : le « parfois possible » domine sur le « possible » et en même temps il y a un faible taux d'évaluation « impossible » ; c'est le cas de *culture donc développement scientifique*, *culture donc développement industriel*, *culture donc développement matériel*, *culture donc progrès*, *culture donc avancement*, *culture donc avancée* et *culture donc perfectionnement des relations humaines*.

Il est très difficile de présenter ici des chiffres officiels qui rendent compte de la totalité de ces phénomènes, cependant, il est possible d'avoir un aperçu de la situation générale du pays avec deux informations : 1. concernant l'index de progrès social, pour l'année 2015, la Colombie a été placée par la Social Progress Imperative²⁵ en position 49 entre 133 pays ; cet index rend compte du développement humain d'un pays basé sur trois axes : les besoins de base (alimentation, santé, assainissement, logement, entre autres), le bien-être (alphabétisation, éducation, accès aux médias, espérance de vie, entre autres) et les opportunités (droits politiques, de propriété, la corruption, la tolérance sociale, l'accès à l'éducation supérieure, entre autres) ; 2. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) le budget de la Colombie pour les activités scientifiques en 2015 était de 0,2% du PIB alors que des pays comme le Japon en investissent 3,4%²⁶.

Le tableau qui suit expose les réponses données par nos informateurs aux séries de chaînes conformes aux discours lexicographiques en langue espagnole :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Cultura luego desarrollo de facultades intelectuales</i> (développement des facultés intellectuelles)	54%	35%	10%	0%
<i>Cultura luego instrucción</i> (instruction)	58%	25%	17%	0%
<i>Cultura luego estudio</i> (étude)	56%	40%	2%	2%
<i>Cultura luego lectura</i> (lecture)	60%	29%	10%	0%
<i>Cultura luego trabajo</i> (travail)	65%	21%	15%	0%
<i>Cultura luego saber</i> (savoir)	60%	23%	17%	0%
<i>Cultura luego experiencia</i> (expérience)	58%	13%	25%	4%
<i>Cultura luego observación</i> (observation)	44%	35%	21%	0%
<i>Cultura luego viajes</i> (voyages)	48%	38%	15%	0%
<i>Cultura luego conocimientos</i> (connaissances)	65%	15%	19%	2%
<i>Cultura luego juicio crítico</i> (sens critique)	50%	38%	13%	0%
<i>Cultura luego valores compartidos</i> (valeurs partagées)	69%	25%	6%	0%
<i>Cultura luego tradiciones</i> (traditions)	65%	10%	25%	0%
<i>Cultura luego religión</i> (religion)	50%	27%	23%	0%
<i>Cultura luego costumbres</i> (coutumes)	69%	8%	23%	0%
<i>Cultura luego hábitos</i> (habitudes)	65%	21%	15%	0%
<i>Cultura luego modos de vida</i> (modes de vie)	63%	27%	10%	0%

²⁵ Informations publiées par le Réseau de développement social de l'Amérique Latine et le Caraïbe (ReDeSoc).

²⁶ Informations publiées par le journal national El Tiempo

<i>Cultura luego comportamientos</i> (comportements)	73%	21%	6%	0%
<i>Cultura luego maneras de pensar</i> (manières de penser)	69%	23%	6%	2%
<i>Cultura luego desarrollo artístico</i> (développement artistique)	63%	29%	6%	2%
<i>Cultura luego desarrollo científico</i> (développement scientifique)	42%	54%	2%	2%
<i>Cultura luego desarrollo industrial</i> (développement industriel)	38%	48%	13%	2%
<i>Cultura luego desarrollo material</i> (développement matériel)	40%	48%	13%	0%
<i>Cultura luego desarrollo espiritual</i> (développement spirituel)	58%	35%	6%	0%
<i>Cultura luego desarrollo literario</i> (développement littéraire)	58%	40%	2%	0%
<i>Cultura luego perfeccionamiento de relaciones humanas</i> (perfectionnement des relations humaines)	35%	56%	8%	0%
<i>Cultura luego progreso</i> (progrès)	40%	54%	6%	0%
<i>Cultura luego colonización</i> (colonisation)	38%	27%	35%	0%
<i>Cultura luego adelanto</i> (avancement)	35%	52%	13%	0%
<i>Cultura luego avance</i> (avancement)	35%	52%	13%	0%
<i>Cultura luego civilización</i> (civilisation)	50%	33%	17%	0%
<i>Cultura luego construcción</i> (construction)	50%	40%	10%	0%

Tableau 138: Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations normées en espagnol.

Quand nous avons proposé des séries de chaînes tirées des discours lexicographiques en langue française mais absentes de ceux de langue espagnole, nos informateurs ont accepté comme « possible » celle qui renvoie aux *croyances* ; il est intéressant de constater que nos informateurs acceptent plus la référence de la langue française aux *croyances*, que la référence partagée par les deux langues : *religion*. Les deux autres séries, qui activent d'ailleurs des valeurs épistémiques, se trouvent entre le « parfois possible » et le « possible » comme le montre le tableau ci-après :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Cultura luego erudición</i> (érudition)	42%	42%	10%	6%
<i>Cultura luego juicio de valor</i> (jugement)	48%	35%	17%	0%
<i>Cultura luego creencias</i> (croyances)	71%	10%	19%	0%

Tableau 139: Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations non normées en espagnol.

Pour finir, nos informateurs considèrent « possible » les associations proposées à partir des discours de la didactique des langues étrangères, nonobstant celles qui ont le plus haut taux d'évaluation « impossible » sont celles qui activent des valeurs axiologiques négatives, à savoir *culture donc ethnocentrisme*, *culture donc discrimination*, *culture donc préjugés*. Voici le récapitulatif de ces réponses :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Cultura luego interpretación</i> (interprétation)	52%	38%	10%	0%

<i>Cultura luego comunicación</i> (communication)	56%	33%	8%	2%
<i>Cultura luego etnocentrismo</i> (ethnocentrisme)	42%	33%	23%	2%
<i>Cultura luego percepción</i> (perception)	67%	21%	13%	0%
<i>Cultura luego prejuicios</i> (préjugés)	50%	25%	25%	0%
<i>Cultura luego discriminación</i> (discrimination)	40%	38%	23%	0%
<i>Cultura luego representación</i> (représentation)	56%	33%	8%	2%

Tableau 140: Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations des discours de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

Les deux premiers questionnaires font apparaître les enchaînements argumentatifs suivants :

<i>Cultura</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Costumbres</i> (coutumes)
	<i>LUEGO</i>	<i>Identidad</i> (identité)
	<i>LUEGO</i>	<i>Tradición</i> (tradition)
	<i>LUEGO</i>	<i>Sociedad</i> (société)
	<i>LUEGO</i>	<i>Creencias</i> (croyances)
	<i>LUEGO</i>	<i>Lengua</i> (langue)
	<i>LUEGO</i>	<i>Religión</i> (religion)
	<i>LUEGO</i>	<i>Arte</i> (art)
	<i>LUEGO</i>	<i>Educación</i> (éducation)
	<i>LUEGO</i>	<i>Comunidad</i> (communauté)
	<i>LUEGO</i>	<i>Comportamiento</i> (comportement)
	<i>LUEGO</i>	<i>Conocimiento</i> (connaissance)
	<i>LUEGO</i>	<i>Expresión</i> (expression)
	<i>LUEGO</i>	<i>Musica</i> (musique)
	<i>LUEGO</i>	<i>Grupo</i> (groupe)
	<i>LUEGO</i>	<i>Personas</i> (personnes)
	<i>LUEGO</i>	<i>Visión de mundo</i> (vision du monde)
	<i>LUEGO</i>	<i>Comunidad</i> (communauté)
	<i>LUEGO</i>	<i>Vida</i> (vie)

Tableau 141: Possibles argumentatifs du mot *cultura* dans l'ensemble du corpus.

Ces possibles argumentatifs constatés grâce au troisième questionnaire démontrent la correspondance de la représentation du mot *cultura* au protocole sémantique stabilisé par les discours lexicographiques, celui-ci amoindrit pourtant l'attribution des valeurs finalisantes, et exclut l'axiologisation négative. Pour nos informateurs, *cultura* est défini comme l'« ensemble de caractéristiques qui définit la vision du monde, les manières d'agir et l'identité d'un groupe de personnes, permettant de le différencier des autres ». Ceci donne lieu à la chaîne argumentative suivante :

Cultura LG grupo LG características comunes LG comportamientos LG identidad
(Culture DC groupe DC caractéristiques communes DC comportements DC identité)

5.5.2. Corpus Enseignants

Questionnaire 1 :

Les enseignants de français associent les mots suivants à *cultura* :

Associations	Occurrences	%
<i>Identidad</i> (identité)	3	38%
<i>Arte</i> (art)	2	25%
<i>Mitos</i> (mythes)	2	25%
<i>Conocimientos</i> (connaissances)	2	25%
<i>Historia</i> (histoire)	2	25%
<i>Sociedad</i> (société)	2	25%
<i>Tradiciones</i> (traditions)	2	25%
<i>Costumbres</i> (coutumes)	2	25%
<i>Creencias</i> (croyances)	2	25%

Tableau 142: fréquence des associations que caractérisent le mot *cultura* chez les enseignants.

Un mot associé par les enseignants à *cultura* fait partie du noyau que nous avons construit à partir des discours lexicographiques : *conocimientos* (connaissances) ; trois autres se trouvent également parmi nos stéréotypes, à savoir *arte* (art), *tradiciones* (traditions) et *costumbres* (coutumes). L'ensemble de ces associations donne à *cultura* une axiologisation exclusivement positive ainsi que des valeurs modales où domine le jugement de vérité : les mots *identidad* (identité), *arte* (art), *conocimientos* (connaissances) et *historia* (histoire) activent des valeurs épistémiques, tandis que *mitos* (mythe), *tradiciones* (traditions) et *creencias* (croyances) activent des valeurs doxologiques.

Outre des valeurs axiologiques et de jugement de vérité, des valeurs ontologiques sont convoquées, il se placent principalement dans les « normes sociales » grâce aux mots *identidad* (identité), *mitos* (mythe) *sociedad* (société), *tradiciones* (traditions) et *creencias* (croyances) ; la valeur aléthique arrive avec le mot *arte* (art) et sa référence aux « facultés » et « génie ». Ce même mot c'est celui qui fait apparaître des valeurs finalisantes volitives.

La mise en parallèle de ces valeurs avec celles mobilisées dans les stéréotypes que nous avons construits pour le mot *cultura*, démontre la reconstruction du protocole sémantique normatif : les enseignants donnent autant d'importance aux valeurs de jugement de vérité qu'aux valeurs axiologiques. Les premières font principalement référence aux « connaissances » dans les discours lexicographiques, alors que les enseignants activent aussi bien les « croyances » que les « savoirs ». Les secondes excluent, chez nos informateurs, les pôles négatif et bivalent présents dans les discours normés.

La mobilisation des valeurs ontologiques ne diffère pas de manière importante dans les deux représentations ; par contre, dans nos stéréotypes, les valeurs finalisantes sont présentes à 63%, alors que chez les enseignants elles ne sont convoquées que par une seule association. Ceci s'explique dans le fait que les enseignants n'associent pas la *cultura* au *processus de développement de facultés intellectuelles* ni à ses résultats : *le perfectionnement social et le perfectionnement des relations humaines*, raison pour laquelle la « volonté » des individus est mise à l'écart.

Le tableau suivant résume les valeurs modales présentes dans les associations proposées par les enseignants et les met en parallèle avec les discours dictionnaires :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% enseignants
Ontologiques	71%	67%
Aléthiques	18%	17%
Déontiques	82%	83%
Jugement de vérité	54%	78%
Epistémique	85%	57%
Doxologique	15%	43%
Axiologiques	67%	78%
Positives	81%	100%
Négatives	6%	0%
Bivalentes	13%	0%
Finalisantes	63%	11%
Volitives	93%	100%
Désidératives	7%	0%

Tableau 143: Comparaison des valeurs modales associées au mot *cultura* : discours lexicographiques et corpus enseignants.

Questionnaire 2 :

Dans les définitions de *cultura* proposées par les enseignants, cinq mots ont une fréquence d'apparition supérieure à 15%, ils sont explicités dans le tableau ci-après :

Associations	Occurrences	%
<i>Aspectos</i> (aspects)	4	50%
<i>Conjunto</i> (ensemble)	3	38%
<i>Grupo</i> (groupe)	3	38%
<i>Identidad</i> (identité)	2	25%
<i>Comunidad</i> (communauté)	2	25%

Tableau 144: Définitions que caractérisent le mot *cultura* chez les enseignants.

Seul le mot *identidad* (identité) a été repris au moment de définir la *cultura*, trois autres mots convoqués dans les associations du premier questionnaire sont également présents dans les définitions, mais ils sont utilisés une seule fois, à savoir *conocimiento* (connaissances), *historia* (histoire) et *creencias* (croyances) ; comme ils ne sont pas statistiquement représentatifs (moins de 15%) nous ne les prendrons pas en compte dans cette partie de l'analyse.

Etant donné que les mots associés à *cultura* n'ont pas été repris au moment de proposer sa définition, les valeurs modales mobilisées dans le questionnaire 2 diffèrent de manière importante du questionnaire 1 : les valeurs ontologiques déontiques s'imposent dans la représentation lexicale au détriment des valeurs de jugement de vérité, celles-ci activent les « savoirs » avec le mot *identidad* (identité) et sa référence à la conscience qu'une personne a d'être elle-même ; et à la fois les « savoirs » et les « croyances » avec le mot *comunidad* (communauté) que nous avons également expliqué plus haut. Ce même mot dévoile des valeurs finalisantes volitives :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% Q1	% Q1
Ontologiques	71%	67%	100%
Aléthiques	18%	17%	0%
Déontiques	82%	83%	100%
Jugement de vérité	54%	78%	40%
Epistémique	85%	57%	50%
Doxologique	15%	43%	0%
Epistémique/ Doxologique	0%	0%	50%
Axiologiques	67%	78%	80%
Positives	81%	100%	100%
Négatives	6%	0%	0%
Bivalentes	13%	0%	0%
Finalisantes	63%	11%	20%
Volitives	93%	100%	100%
Désidératives	7%	0%	0%

Tableau 145: Valeurs modales associées au mot *cultura* chez les enseignants : Q1 et Q2.

L'analyse du deuxième questionnaire nous permet de reconstruire la signification de *cultura* pour les enseignants comme suit : « ensemble des aspects partagés par un groupe humain qui définit son identité et permet de le différencier des autres ». Voici quelques extraits des définitions proposées :

- *Cúmulo de aspectos de un mismo grupo humano (...)*. (Ensemble des aspects partagés par un groupe humain)
- *identidad con la que se diferencias ciertas comunidades*. (Identité avec laquelle il est possible de différencier les communautés)
- *Conjunto de representaciones que identifican a un grupo* (ensemble des représentations qu'identifient un groupe)
- *Conjunto de creencias, prácticas sociales que se comparten en un grupo haciéndolo diferente de los otros. (...)* (ensemble de croyances, pratiques sociales partagées dans un groupe qui le différencient des autres)
- *conjunto de manifestaciones de un pueblo o comunidad. (...)* (ensemble des manifestations d'un peuple)
- *Aspectos de una población que define su identidad y permite la diferenciación, la asociación entre regiones y países* (Aspects qui définissent l'identité d'une population et permettent la différenciation, l'association entre les régions et les pays)

Questionnaire 3 :

L'interprétation des résultats obtenus avec ce questionnaire confirme l'attribution plus importante des valeurs ontologiques déontiques que des valeurs de jugement de vérité ; en effet les chaînes associant *cultura* à *traditions*, *coutumes* et *comportements*, ont le plus haut taux d'adhésion « possible » : 88%. Même si la série *culture donc manières de penser*, a ce même niveau d'acceptation, et les séries *culture donc connaissances* et *culture donc savoir* sont « possibles » à 75% et 63% respectivement, les autres chaînes qui activent les « savoirs » se placent entre le « possible » et le « parfois possible » comme c'est le cas de *développement des facultés intellectuelles*, *instruction*, *étude* et *sens critique*.

Tous les enchaînements proposés aux enseignants, faisant référence au *développement* ont été majoritairement évalués « parfois possible » avec des taux qui oscillent entre 50% et 88%. Ceci renforce notre hypothèse sur le rapport au vécu, ou au ressenti de l'expérience de nos informateurs, qui considèrent que les chaînes *culture donc développement industriel*, *culture donc développement*

matériel, culture donc développement scientifique, culture donc progrès, culture donc avancement, culture donc perfectionnement des relations humaines, entre autres, ne sont tout à fait « possible » que dans certaines conditions.

Enfin, 50% des enseignants ont refusé l'association de *cultura* à *colonisation*, mot qui, nous le rappelons, est censé déconstruire le protocole sémantique de l'entité lexicale étudiée. Le tableau ci-après présente l'ensemble des réponses obtenues :

Séries de chaînes	% possible	% parfois possible	% impossible	% PDR
<i>Cultura luego desarrollo de facultades intelectuales</i> (développement des facultés intellectuelles)	38%	50%	13%	0%
<i>Cultura luego instrucción</i> (instruction)	50%	38%	13%	0%
<i>Cultura luego estudio</i> (étude)	50%	38%	0%	13%
<i>Cultura luego lectura</i> (lecture)	63%	25%	13%	0%
<i>Cultura luego trabajo</i> (travail)	63%	25%	13%	0%
<i>Cultura luego saber</i> (savoir)	63%	38%	0%	0%
<i>Cultura luego experiencia</i> (expérience)	63%	25%	13%	0%
<i>Cultura luego observación</i> (observation)	50%	50%	0%	0%
<i>Cultura luego viajes</i> (voyages)	63%	25%	13%	0%
<i>Cultura luego conocimientos</i> (connaissances)	75%	25%	0%	0%
<i>Cultura luego juicio crítico</i> (sens critique)	38%	50%	13%	0%
<i>Cultura luego valores compartidos</i> (valeurs partagées)	75%	25%	0%	0%
<i>Cultura luego tradiciones</i> (traditions)	88%	13%	0%	0%
<i>Cultura luego religión</i> (religion)	50%	50%	0%	0%
<i>Cultura luego costumbres</i> (coutumes)	88%	13%	0%	0%
<i>Cultura luego hábitos</i> (habitudes)	63%	38%	0%	0%
<i>Cultura luego modos de vida</i> (modes de vie)	63%	38%	0%	0%
<i>Cultura luego comportamientos</i> (comportements)	88%	13%	0%	0%
<i>Cultura luego maneras de pensar</i> (manières de penser)	88%	13%	0%	0%
<i>Cultura luego desarrollo artístico</i> (développement artistique)	50%	38%	0%	13%
<i>Cultura luego desarrollo científico</i> (développement scientifique)	50%	50%	0%	0%
<i>Cultura luego desarrollo industrial</i> (développement industriel)	25%	63%	13%	0%
<i>Cultura luego desarrollo material</i> (développement matériel)	13%	75%	13%	0%
<i>Cultura luego desarrollo espiritual</i> (développement spirituel)	38%	63%	0%	0%
<i>Cultura luego desarrollo literario</i> (développement littéraire)	50%	38%	13%	0%
<i>Cultura luego perfeccionamiento de relaciones humanas</i> (perfectionnement des relations humaines)	13%	88%	0%	0%
<i>Cultura luego progreso</i> (progrès)	25%	63%	13%	0%
<i>Cultura luego colonización</i> (colonisation)	13%	38%	50%	0%
<i>Cultura luego adelanto</i> (avancement)	25%	63%	13%	0%

<i>Cultura luego avance</i> (avancement)	38%	63%	0%	0%
<i>Cultura luego civilización</i> (civilisation)	38%	63%	0%	0%
<i>Cultura luego construcción</i> (construction)	38%	63%	0%	0%

Tableau 146: Résultat questionnaire 3 : enseignants - associations normées en espagnol.

Quand nous avons proposé des séries des chaînes avec des associations absentes de la représentation normative en espagnol, mais présentes en français, seul la référence aux *croyances* a été acceptée par 88% des enseignants ; d'ailleurs, ce mot avait déjà été évoqué par nos informateurs dans le premier questionnaire. Il est intéressant de voir que celle associant la *culture* à *érudition* est considérée par tous les enseignants comme étant « parfois possible », et que celle qui renvoie à *jugement* est partagé entre les trois choix, comme le montre le tableau ci-dessous :

Séries de chaînes	% possible	% parfois possible	% impossible
<i>Cultura luego erudición</i> (érudition)	0%	100%	0%
<i>Cultura luego juicio de valor</i> (jugement)	38%	38%	25%
<i>Cultura luego creencias</i> (croyances)	88%	13%	0%

Tableau 147: Résultat questionnaire 3 : enseignants - associations non normées en espagnol.

Enfin, des associations proposées à partir des discours sur la *culture* dans la didactique des langues étrangères, seulement *culture donc perception* a été acceptée par la plupart des enseignants. On confirme également ici l'axiologisation exclusivement positive donnée à cette entité lexicale puisque les séries activant des valeurs négatives se placent majoritairement entre le « parfois possible » et l'« impossible » : *culture donc ethnocentrisme*, *culture donc préjugés*, *culture donc discrimination*. Nous nous demandons si le fait de partager de manière équitable la chaîne *culture donc communication* entre le « possible » et le « parfois possible » a un lien avec la faible probabilité qu'ont les étudiants du secteur public de pratiquer les langues en dehors de la salle de classe. Voici la synthèse de ces derniers résultats :

Séries de chaînes	% possible	% parfois possible	% impossible
<i>Cultura luego interpretación</i> (interprétation)	38%	63%	0%
<i>Cultura luego comunicación</i> (communication)	50%	50%	0%
<i>Cultura luego etnocentrismo</i> (ethnocentrisme)	25%	50%	25%
<i>Cultura luego percepción</i> (perception)	88%	13%	0%
<i>Cultura luego prejuicios</i> (préjugés)	25%	38%	38%
<i>Cultura luego discriminación</i> (discrimination)	13%	50%	38%
<i>Cultura luego representación</i> (représentation)	38%	63%	0%

Tableau 148: Résultat questionnaire 3 : enseignants - associations des discours de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

Les données obtenues grâce aux deux premiers questionnaires et confirmées dans le troisième, autorisent la synthèse des possibles argumentatifs de *cultura* ainsi :

<i>Cultura</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Identidad</i> (identité)
	<i>LUEGO</i>	<i>Arte</i> (art)
	<i>LUEGO</i>	<i>Mito</i> (mythe)
	<i>LUEGO</i>	<i>Conocimientos</i> (connaissances)
	<i>LUEGO</i>	<i>Historia</i> (histoire)
	<i>LUEGO</i>	<i>Sociedad</i> (société)
	<i>LUEGO</i>	<i>Tradiciones</i> (traditions)
	<i>LUEGO</i>	<i>Costumbres</i> (coutumes)
	<i>LUEGO</i>	<i>Creencias</i> (croyances)
	<i>LUEGO</i>	<i>Comunidad</i> (communauté)
	<i>LUEGO</i>	<i>Grupo</i> (groupe)
	<i>LUEGO</i>	<i>Conjunto</i> (ensemble)
	<i>LUEGO</i>	<i>Aspectos</i> (aspects)

Tableau 149 : Possibles argumentis du mot *cultura* chez les enseignants.

Ces PA démontrent la reconstruction que les enseignants de français font de la signification du mot *cultura*, qui pour eux, ne concerne ni les *facultés intellectuelles*, ni le *perfectionnement social*, ni le *perfectionnement des relations humaines*, mais surtout le rapport à l'*identité* ; ils proposent la définition suivante : « ensemble des aspects partagés par un groupe humain qui définit son identité et permet de le différencier des autres ». La chaîne argumentative qui en découle est donc :

Cultura LG grupo LG aspectos compartidos LG identidad LG diferencia
(Culture DC groupe DC aspects partagés DC identité DC différence)

5.5.3. Corpus Futurs enseignants

Questionnaire 1 :

Les futurs enseignants de français associent les mots suivants à *cultura* :

Associations	Occurrences	%
<i>Costumbres</i> (coutumes)	24	62%
<i>Tradiciones</i> (traditions)	13	33%
<i>Identidad</i> (identité)	12	31%
<i>Sociedad</i> (société)	12	31%
<i>Creencias</i> (croyances)	11	28%
<i>Lengua</i> (langue)	11	28%
<i>Religión</i> (religion)	9	23%
<i>Educación</i> (éducation)	9	23%
<i>Arte</i> (art)	7	18%
<i>Comunidad</i> (communauté)	7	18%
<i>Comportamiento</i> (comportement)	7	18%
<i>Expresiones</i> (expressions)	6	15%
<i>Música</i> (musique)	6	15%
<i>Visión de mundo</i> (vision du monde)	6	15%

Tableau 150 : Fréquence des associations que caractérisent le mot *cultura* chez les futurs enseignants.

Aucune de ces associations ne fait partie du noyau que nous avons établi à partir des discours lexicographiques ; par contre, cinq mots apparaissent dans nos stéréotypes : *costumbres* (coutumes), *tradiciones* (traditions), *religion* (religion), *arte* (art) et *comportamientos* (comportements).

L'ensemble des associations proposées, présentent une axiologisation strictement positive ; elles convoquent des valeurs ontologiques où dominent les « normes sociales », les mots *coutumes*, *tradicions*, *identité*, *société*, *éducation*, *comportements*, *communauté*, entre autres, en sont l'exemple. Le seul mot qui se place dans les « lois naturelles » est *art*, qui comme nous l'avons expliqué plus haut, fait référence aux *facultés* et au *génie*. En moindre degré se présentent des valeurs de jugement de vérité, celles-ci concernent aussi bien les « savoirs » (*identité*, *art*, et *vision du monde*), que les « croyances » (*tradicions*, *croyances*, *religion*). Nous rappelons ici qu'en langue espagnole les mots *éducation* et *communauté* renvoient tant aux valeurs épistémiques qu'aux valeurs doxologiques. Enfin, des valeurs finalisantes volitives se déploient à travers les mots *musique*, *communauté*, *art* et *expressions*.

La mise en parallèle des valeurs mobilisées par les associations faites par les futurs enseignants et celles mobilisées par les stéréotypes du mot *cultura* révèlent la conformité au protocole sémantique malgré trois différences principales : 1. si à première vue il n'y a pas de divergence dans l'attribution des valeurs de jugement de vérité, les enseignants activent aussi bien les « savoirs » que les « croyances », alors que les discours normés mettent en avant les premiers ; ceci explique la différence 2. Les valeurs finalisantes sont plus présentes dans les discours lexicographiques car les mots qui mobilisent des valeurs épistémiques, activent également la « volonté », c'est le cas de : *étude*, *lecture*, *expérience*, *observation*, *idées*, entre autres. 3. Les futurs enseignants excluent l'axiologisation négative et bivalente. Le tableau qui suit résume l'ensemble des valeurs décrites et permet la comparaison avec les discours normés :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% futurs enseignants
Ontologiques	71%	79%
Aléthiques	18%	9%
Déontiques	82%	91%
Jugement de vérité	54%	57%
Epistémique	85%	37,5%
Doxologique	15%	37,5%
Epistémique/ Doxologique	0%	25%
Axiologiques	67%	71%
Positives	81%	100%
Négatives	6%	0%
Bivalentes	13%	0%
Finalisantes	63%	29%
Volitives	93%	100%
Désidératives	7%	0%

Tableau 151: Comparaison des valeurs modales associées au mot *cultura* : discours lexicographiques et futurs enseignants.

Questionnaire 2 :

Pour définir *cultura* les futurs enseignants utilisent de manière fréquente les mots suivants :

Associations	Occurrences	%
<i>Grupo</i> (groupe)	18	46%
<i>Costumbres</i> (coutumes)	12	31%
<i>Visión de mundo</i> (vision du monde)	12	31%
<i>Personas</i> (personnes)	11	28%
<i>Conjunto</i> (ensemble)	11	28%
<i>Identidad</i> (identité)	9	23%
<i>Lengua</i> (langue)	9	23%
<i>Identificar</i> (identifier)	9	23%
<i>Comunidad</i> (communauté)	7	18%
<i>Vida</i> (vie)	7	18%
<i>Características</i> (caractéristiques)	6	15%
<i>Tradiciones</i> (traditions)	6	15%
<i>Propio</i> (propre)	6	15%
<i>Creencia</i> (croyance)	6	15%

Tableau 152: Définitions que caractérisent le mot *cultura* chez les futurs enseignants.

Ce tableau montre que sept mots évoqués dans le questionnaire 1, ont été utilisés pour définir *cultura*, à savoir *coutumes*, *vision du monde*, *identité*, *langue*, *communauté*, *traditions* et *croyances* ; ils constituent alors des éléments saillants de sa signification. Son analyse nous permet de résumer la définition donnée par les futurs enseignants comme suit : « Ensemble de caractéristiques propres à un groupe, qui oriente la vie en communauté et définit son identité : langue, vision du monde, traditions, coutumes et croyances ». Voici quelques extraits des réponses de nos informateurs :

- (...) *aquello que identifica una comunidad o población, tales como las costumbres, las tradiciones, historia de la misma, y la visión y o la perspectiva de mundo.* (Ce qu'identifie une communauté ou population, comme les coutumes, les traditions, l'histoire et la vision et la perspective du monde)
- (...) *conjunto de rasgos, ideas, saberes, sentimientos y particularidades que definen o identifican a uno o varios grupos de personas.* (Ensemble de traits, idées, savoirs, sentiments et particularités définissant ou identifient une ou plusieurs groupes de personnes)
- (...) *sinergia o unión de costumbres, alimentación, tendencias religiosas que identifican a una comunidad, ciudad o país.* (Ensemble de coutumes, nourriture, tendances religieuses identifiant une communauté, ville ou pays)
- (...) *Lo que distingue a cada región del país en aspectos como los valores, costumbres y tradiciones.* (Ce qui différencie chaque région du pays, comme les valeurs, les coutumes et les traditions)
- (...) *conjunto de hábitos y costumbres que un grupo de personas comparten y son vistas como propios, definen gran parte de su identidad ya sea en comunidad o individual.* (Ensemble d'habitudes et de coutumes qu'un groupe de personnes partage et que sont perçus comme propres, ils définissent l'identité de la communauté ou individuelle)

Les valeurs modales convoquées dans les définitions de *cultura*, outre l'activation des valeurs à la fois volitives et désidératives que présente le mot *identificar* ne diffèrent pas de manière importante dans les deux questionnaires. L'axiologisation exclusivement positive est alors confirmée, ainsi que l'activation équitable des valeurs de jugement de vérité, épistémiques et doxologiques, liée à la moindre convocation des valeurs finalisantes. Le tableau ci-dessous synthétise nos propos :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% Q1	% Q2
Ontologiques	71%	79%	93%
Aléthiques	18%	9%	8%
Déontiques	82%	91%	77%
Aléthiques/ Déontiques	0%	0%	15%
Jugement de vérité	54%	57%	43%
Epistémique	85%	37,5%	33%
Doxologique	15%	37,5%	33%
Epistémique/ Doxologique	0%	25%	33%
Axiologiques	67%	71%	71%
Positives	81%	100%	100%
Négatives	6%	0%	0%
Bivalentes	13%	0%	0%
Finalisantes	63%	29%	21%
Volitives	93%	100%	67%
Désidératives	7%	0%	0%
Volitives/ Désidératives	0%	0%	33%

Tableau 153: Valeurs modales mobilisées par le mot *cultura* chez les futurs enseignants.

Questionnaire 3 :

Ce dernier volet de notre analyse, confirme que les mots *art*, *comportements* et *coutumes* constituent des éléments saillants de la signification de *cultura* pour les futurs enseignants de français. En effet, ils ont accepté ces séries de chaînes comme « possible » dans des taux qui oscillent entre 64% et 69%, les plus hauts de ce corpus. D'autres chaînes auxquelles nos informateurs ont majoritairement adhéré sont : *culture donc manières de penser*, *culture donc habitudes*, *culture donc valeurs partagées* et *culture donc travail*.

Au contraire, les séries ayant les plus hauts taux de « impossible » (entre 23% et 28%) sont : *culture donc savoir*, *culture donc expérience*, *culture donc observation*, *culture donc connaissances*, *culture donc religion* et *culture donc coutumes*. A l'exception des deux dernières, les autres chaînes activent des valeurs de jugement de vérité, épistémiques ; ceci corrobore les résultats obtenus par nos deux premiers questionnaires, où nos informateurs mobilisent autant de valeurs relatives aux « croyances » qu'aux « savoirs », alors que pour les discours normés, ce sont ces derniers qui dominent la signification de *cultura*.

La série censée déconstruire le protocole sémantique de *cultura* (*culture donc colonisation*) a été considérée « impossible » par 33% de nos informateurs.

Pour finir, les futurs enseignants mettent également en doute toutes les séries associant *cultura* au développement: *culture donc développement scientifique*, *culture donc développement industriel*, *culture donc développement matériel*, *culture donc avancement*, *culture donc progrès*, *culture donc perfectionnement des relations humaines* ; ces séries se partagent entre le « possible », le « parfois possible » et l' « impossible » ; c'est également le cas de *culture donc religion*, *culture donc observation* et *culture donc voyages*. Nous nous demandons si ces deux dernières sont liées aux faibles probabilités des étudiants du secteur public d'avoir un contact direct avec la culture de la langue qu'ils apprennent, c'est-à-dire, le fait qu'ils n'aient pas la possibilité de voyager et d'observer directement les cultures étrangères.

Le tableau ci-dessous reprend l'ensemble des réponses obtenues :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Cultura luego desarrollo de facultades intelectuales</i> (développement des facultés intellectuelles)	56%	33%	10%	0%
<i>Cultura luego instrucción</i> (instruction)	59%	23%	18%	0%
<i>Cultura luego estudio</i> (étude)	56%	41%	3%	0%
<i>Cultura luego lectura</i> (lecture)	59%	31%	10%	0%
<i>Cultura luego trabajo</i> (travail)	67%	18%	15%	0%
<i>Cultura luego saber</i> (savoir)	59%	21%	21%	0%
<i>Cultura luego experiencia</i> (expérience)	56%	10%	28%	5%
<i>Cultura luego observación</i> (observation)	41%	33%	26%	0%
<i>Cultura luego viajes</i> (voyages)	44%	41%	15%	0%
<i>Cultura luego conocimientos</i> (connaissances)	62%	13%	23%	3%
<i>Cultura luego juicio crítico</i> (sens critique)	51%	36%	13%	0%
<i>Cultura luego valores compartidos</i> (valeurs partagées)	67%	26%	8%	0%
<i>Cultura luego tradiciones</i> (traditions)	59%	10%	31%	0%
<i>Cultura luego religión</i> (religion)	49%	23%	28%	0%
<i>Cultura luego costumbres</i> (coutumes)	64%	8%	28%	0%
<i>Cultura luego hábitos</i> (habitudes)	67%	15%	18%	0%
<i>Cultura luego modos de vida</i> (modes de vie)	62%	26%	13%	0%
<i>Cultura luego comportamientos</i> (comportements)	69%	23%	8%	0%
<i>Cultura luego maneras de pensar</i> (manières de penser)	64%	26%	8%	3%
<i>Cultura luego desarrollo artístico</i> (développement artistique)	64%	28%	8%	0%
<i>Cultura luego desarrollo científico</i> (développement scientifique)	41%	54%	3%	3%
<i>Cultura luego desarrollo industrial</i> (développement industriel)	41%	46%	13%	0%
<i>Cultura luego desarrollo material</i> (développement matériel)	46%	41%	13%	0%
<i>Cultura luego desarrollo espiritual</i> (développement spirituel)	62%	31%	8%	0%
<i>Cultura luego desarrollo literario</i> (développement littéraire)	59%	41%	0%	0%
<i>Cultura luego perfeccionamiento de relaciones humanas</i> (perfectionnement des relations humaines)	41%	49%	10%	0%
<i>Cultura luego progreso</i> (progrès)	41%	54%	5%	0%
<i>Cultura luego colonización</i> (colonisation)	41%	26%	33%	0%
<i>Cultura luego adelanto</i> (avancement)	36%	51%	13%	0%
<i>Cultura luego avance</i> (avancement)	36%	49%	15%	0%
<i>Cultura luego civilización</i> (civilisation)	51%	28%	21%	0%
<i>Cultura luego construcción</i> (construction)	54%	33%	13%	0%

Tableau 154: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations normées en espagnol.

Quand nous avons proposé des séries de chaînes tirées des discours normatifs en langue française, mais absentes en langue espagnole, les futurs enseignants ont des avis partagés entre les trois choix, même si de manière générale, ils ne les ont pas refusées.

Il est intéressant que celle qui associe *cultura* aux *croyances* a le plus haut taux d'évaluation « impossible » alors que ce mot a été évoqué de manière représentative dans nos deux premiers questionnaires : 28% dans le premier et 15% dans le deuxième. Voici la synthèse de ces résultats :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Cultura luego erudición</i> (érudition)	49%	31%	13%	8%
<i>Cultura luego juicio de valor</i> (jugement)	49%	36%	15%	0%
<i>Cultura luego creencias</i> (croyances)	67%	10%	23%	0%

Tableau 155: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations non normées en espagnol.

Finalement, toutes les associations proposées à partir des discours de la didactique des langues étrangères ont été acceptées ; cependant celles qui mobilisent une axiologisation négative ont eu les plus hauts taux d'évaluation « impossible », à savoir *culture donc ethnocentrisme*, *culture donc préjugés* et *culture donc discrimination*. Le tableau qui suit expose le pourcentage des réponses obtenues :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Cultura luego interpretación</i> (interprétation)	56%	31%	13%	0%
<i>Cultura luego comunicación</i> (communication)	59%	28%	10%	3%
<i>Cultura luego ethnocentrismo</i> (ethnocentrisme)	44%	31%	23%	3%
<i>Cultura luego percepción</i> (perception)	62%	23%	15%	0%
<i>Cultura luego prejuicios</i> (préjugés)	54%	23%	23%	0%
<i>Cultura luego discriminación</i> (discrimination)	44%	36%	21%	0%
<i>Cultura luego representación</i> (représentation)	62%	26%	10%	3%

Tableau 156: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations des discours de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

L'analyse des données recueillies grâce aux deux premiers questionnaires, nous mène à résumer les possibles argumentatifs déployés par les futurs enseignants ainsi :

<i>Cultura</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Costumbres</i> (coutumes)
	<i>LUEGO</i>	<i>Tradiciones</i> (traditions)
	<i>LUEGO</i>	<i>Identidad</i> (identité)
	<i>LUEGO</i>	<i>Sociedad</i> (société)
	<i>LUEGO</i>	<i>Creencias</i> (croyances)
	<i>LUEGO</i>	<i>Lengua</i> (langue)
	<i>LUEGO</i>	<i>Educación</i> (education)
	<i>LUEGO</i>	<i>Religión</i> (religion)
	<i>LUEGO</i>	<i>Arte</i> (art)
	<i>LUEGO</i>	<i>Comportamientos</i> (comportements)
	<i>LUEGO</i>	<i>Comunidad</i> (communauté)
	<i>LUEGO</i>	<i>Expresiones</i> (expressions)
	<i>LUEGO</i>	<i>Musica</i> (musique)
	<i>LUEGO</i>	<i>Visión de mundo</i> (vision du monde)
	<i>LUEGO</i>	<i>Grupo</i> (groupe)
	<i>LUEGO</i>	<i>Personas</i> (personnes)
	<i>LUEGO</i>	<i>Conjunto</i> (ensemble)
	<i>LUEGO</i>	<i>Identificar</i> (identifier)
	<i>LUEGO</i>	<i>Vida</i> (vie)
	<i>LUEGO</i>	<i>Características</i> (caractéristiques)
	<i>LUEGO</i>	<i>Propio</i> (propre)

Tableau 157: Possibles argumentatifs du mot *cultura* chez les futurs enseignants.

Ces PA démontrent la reconstruction que les futurs enseignants de français font de la signification du mot *cultura*, qui, pour eux, concerne le rapport à l'*identité* ; ils proposent la définition suivante : « Ensemble de caractéristiques propres d'un groupe, qui oriente la vie en communauté et définit son identité : langue, vision du monde, traditions, coutumes et croyances ». La chaîne argumentative qui émerge de cette définition est la suivante :

Cultura LG grupo LG características propias LG vida en comunidad LG identidad
(Culture DC groupe DC caractéristiques propres DC vie en communauté DC identité)

5.2.1.11. Futurs enseignants UPN

Questionnaire 1 :

L'examen attentif de chacun des groupes composant l'ensemble des futurs enseignants (UPN, UQ, USC) a mis en évidence des différences importantes dans la conceptualisation du mot *cultura*. Concernant le premier questionnaire, la figure suivante montre la différence des associations proposées par université :

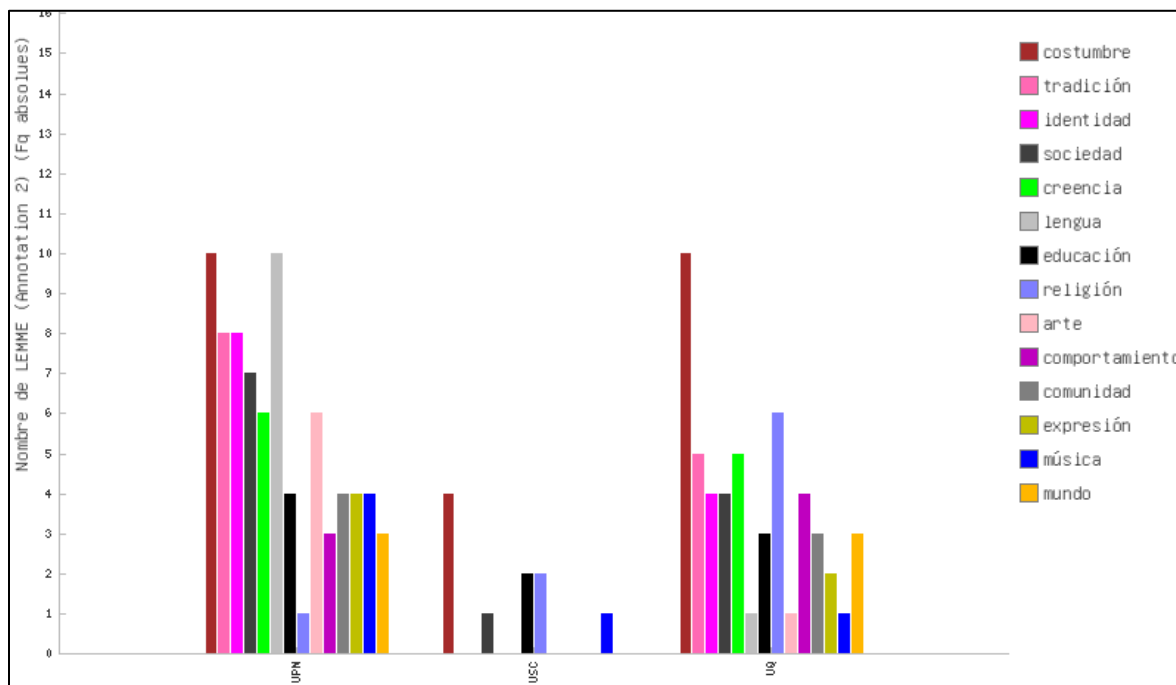


Figure 21 : Nombre d'occurrences des principales associations du mot *cultura* dans chacun des groupes des futurs enseignants.

Ce constat justifie l'analyse détaillée de chacun des groupes des futurs enseignants. Nous allons à présent examiner la représentation des futurs enseignants de l'UPN, puis celle des futurs enseignants de l'UQ et enfin celle des futurs enseignants de l'USC.

Les mots que les futurs enseignants de l'UPN associent à *cultura* sont résumés dans le tableau qui suit :

Associations	Occurrences	%
<i>Lengua</i> (langue)	10	56%
<i>Costumbres</i> (coutumes)	10	56%
<i>Identidad</i> (identité)	8	45%
<i>Tradiciones</i> (traditions)	8	45%
<i>Sociedad</i> (société)	7	39%
<i>Creencias</i> (croyances)	6	33%
<i>Arte</i> (art)	6	33%
<i>Representación</i> (représentation)	5	28%
<i>Pensamiento</i> (pensée)	4	22%
<i>Pais</i> (pays)	4	22%
<i>Música</i> (musique)	4	22%

<i>Grupo</i> (groupe)	4	22%
<i>Expresión</i> (expression)	4	22%
<i>Educación</i> (éducation)	4	22%
<i>Conocimiento</i> (connaissance)	4	22%
<i>Comunidad</i> (communauté)	4	22%
<i>Visión de mundo</i> (vision du monde)	3	17%
<i>Símbolos</i> (symboles)	3	17%
<i>Significados</i> (significations)	3	17%
<i>Raíz</i> (racine)	3	17%
<i>Oralidad</i> (oralité)	3	17%
<i>Familia</i> (famille)	3	17%
<i>Estereotipos</i> (stéréotypes)	3	17%
<i>Diversidad</i> (diversité)	3	17%
<i>Construcción</i> (construction)	3	17%
<i>Comportamiento</i> (comportement)	3	17%

Tableau 158: Fréquence des associations que caractérisent le mot *cultura* chez les futurs enseignants de l'UPN.

Un de ces mots se trouve dans les éléments du noyau que nous avons construit à partir des discours lexicographiques : *conocimiento* (connaissance) ; cinq autres font partie de nos stéréotypes : *tradiciones* (traditions), *pensamiento* (pensée), *costumbres* (coutumes) et *comportamiento* (comportement).

Pour préciser les valeurs modales mobilisées par la totalité de ces associations, nous ne reprendrons pas ici les mots ayant été expliqués auparavant, nous nous limiterons à expliciter les nouvelles entités lexicales. L'analyse des associations met en évidence les données suivantes : 81% des mots activent des valeurs ontologiques, dont 67% déontiques grâce, entre autres, aux mots *símbolos* (symboles), *significados* (significations), *representación* (représentation) et *estereotipos* (stéréotypes), qui renvoient aux images, idées ou associations partagées par convention sociale. Des valeurs aléthiques sont également convoquées avec les mots *arte* (art), *diversidad* (diversité) et *oralidad* (oralité) ; ce dernier étant défini par le dictionnaire de la RAE comme « qualité d'oral ». Quatre autres mots présentent à la fois des valeurs aléthiques et déontiques : *raíz* (racine), défini comme « la cause ou l'origine de quelque chose », que ce soit un organisme ou un phénomène social ; *pensée* (*pensamiento*) qui renvoie aussi bien à la « faculté ou capacité de penser » qu'à « l'ensemble des idées propres d'une personne, une collectivité ou d'une époque » ; et *pais* (pays) qui fait référence au territoire et à l'ensemble de ses habitants.

Des valeurs axiologiques sont également mobilisées, le pôle positif domine la représentation, où la bivalence n'apparaît qu'avec le mot *diversidad* (diversité) et son indication d'abondance, de variété, d'instabilité, entre autres. En plus des valeurs axiologiques et ontologiques, celles de jugement de vérité s'activent en 54% des mots : *símbolo* (symbole), *significado* (signification), *representación* (représentation), *pensamiento* (pensée), *visión de mundo* (vision du monde), *identidad* (identité), *estereotipos* (stéréotypes), *conocimientos* (connaissances) et *arte* (art) dévoilent des valeurs épistémiques, alors que *creencias* (croyances) et *tradiciones* (traditions) font apparaître des valeurs doxologiques ; quant aux mots *educación* (éducation), *comunidad* (communauté) et *familia* (famille), ils activent à la fois les « savoirs » et les « croyances » ; en effet *familia* en espagnol peut être associé à un ensemble de personnes partageant les mêmes opinions et les mêmes croyances.

Enfin, des valeurs finalisantes volitives se présentent avec les mots *arte* (art), *comunidad* (communauté), *expresión* (expression), *música* (musique), *construcción* (construction), *representación* (représentation) et *pensamiento* (pensée).

Les valeurs mobilisées par les associations proposées par les futurs enseignants de l'UPN sont conformes à celles mobilisées par nos stéréotypes. Deux différences attirent pourtant notre attention : 1. L'absence des valeurs axiologiques négatives chez nos informateurs ; et 2. Leur moindre convocation des valeurs finalisantes. Nous considérons que ceci est dû au fait que les associations proposées, ont une étroite relation avec les savoirs disciplinaires de nos informateurs. En réalité, les références à *symbole*, *signification*, *représentation*, *identité*, *stéréotypes* et *diversité* sont récurrentes dans les discours de la didactique des langues étrangères.

Le tableau qui suit rend compte de la totalité des valeurs mobilisées par les associations proposées par les futurs enseignants de l'UPN :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% UPN
Ontologiques	71%	81%
Aléthiques	18%	14%
Déontiques	82%	67%
Aléthiques/ Déontiques	0%	19%
Jugement de vérité	54%	54%
Epistémique	85%	64%
Doxologique	15%	14%
Epistémique/ Doxologique	0%	21%
Axiologiques	67%	62%
Positives	81%	94%
Négatives	6%	0%
Bivalentes	13%	6%
Finalisantes	63%	27%
Volitives	93%	100%
Désidératives	7%	0%
Volitives/ Désidératives	0%	0%

Tableau 159: Valeurs modales mobilisées par les associations du mot *cultura* chez les futurs enseignants de l'UPN.

Questionnaire 2 :

Quand nous avons demandé aux futurs enseignants de l'UPN de définir le mot *cultura* ils ont repris dix entités lexicales du questionnaire 1, à savoir : *communauté*, *coutumes*, *croyances*, *identité*, *langue*, *musique*, *vision du monde*, *société*, *traditions* et le substantif *construction* a été remplacé par le verbe *construire*. L'ensemble des mots fréquents (au moins 15%) dans la définition de *cultura* est récapitulé dans le tableau qui suit :

Associations	Occurrences	%
<i>Visión de mundo</i> (vision du monde)	10	56%
<i>Lengua</i> (langue)	8	44%
<i>Vida</i> (vie)	6	33%
<i>Conjunto</i> (ensemble)	6	33%
<i>Persona</i> (personne)	6	33%
<i>Identidad</i> (identité)	5	28%
<i>Comunidad</i> (communauté)	5	28%
<i>Identificar</i> (identifier)	5	28%

<i>Costumbres</i> (coutumes)	4	22%
<i>Perspectiva</i> (perspective)	4	22%
<i>Sociedad</i> (société)	4	22%
<i>Tradiciones</i> (traditions)	4	22%
<i>Realidad</i> (réalité)	3	17%
<i>Prácticas</i> (pratiques)	3	17%
<i>Propio</i> (propre)	3	17%
<i>Música</i> (musique)	3	17%
<i>Individuo</i> (individu)	3	17%
<i>Imaginarios</i> (imaginaires)	3	17%
<i>Creencias</i> (croyances)	3	17%
<i>Construir</i> (construire)	3	17%

Tableau 160: Définitions que caractérisent le mot *cultura* chez les futurs enseignants de l'UPN.

L'analyse du contexte d'utilisation de ces mots nous permet de résumer les définitions proposées pour *cultura* ainsi : « ensemble des caractéristiques qui identifie une communauté donnée, dans laquelle se construit la vision du monde, s'établissent des pratiques sociales et se définit l'identité individuelle et collective » ; nous tenons à présenter quelques extraits des définitions données par nos informateurs :

- (...) *La cultura es un encuentro de perspectivas donde las personas comparten una visión de mundo que es propia de un grupo específico, en un lugar específico.* (La culture est la rencontre des perspectives où les personnes partagent une vision du monde qui est propre d'un groupe spécifique, dans un endroit spécifique)
- (...) *conjunto de rasgos particulares propios de un grupo, que permiten construir una identidad colectiva.* (Ensemble de traits particuliers propres d'un groupe humain, qui permet de construire une identité collective)
- (...) *Conjunto de tradiciones y creencias que componen el imaginario de una comunidad ante la realidad y su contexto de vida.* (...) (Ensemble de traditions et croyances qui composent l'imaginaire d'une communauté face à la réalité et à son contexte de vie)
- (...) *representación del mundo que ha construido un grupo social determinado y que se constituye como un reflejo de la identidad del mismo.* (...) (représentation du monde construite par un groupe social donné, constituant le reflet de son identité)
- (...) *constructo social que define el actuar de un individuo* (...) (Construction social définissant les manières d'agir d'un individu)
- *todo aquello que rodea a un individuo y lo identifica como tal: sus creencias, sus ideologías, sus prácticas. Cuando se comparten ciertas características con otros individuos, éstos llegan a crear un grupo, de ahí que se diga que ciertas personas hacen parte de cierta cultura. en la cultura convergen elementos tanto sociales como individuales.* (Tout ce qu'entoure un individu et l'identifie comme tel : ses croyances, ses idéologies, ses pratiques. Quand certaines caractéristiques sont partagées avec d'autres individus, ils arrivent à créer un groupe, raison pour laquelle il est dit que certaines personnes font partie d'une certaine culture ; dans la culture convergent des éléments aussi bien sociaux qu'individuels)
- (...) *ensamble representativo de un conjunto de personas que incluye formas de vida, visiones de mundo y prácticas sociales.* (Ensemble représentatif d'un groupe de personnes qui inclut des formes de vie, des visions du monde et des pratiques sociales)
- (...) *estructura de significados y sentidos que involucran una representación del mundo y una visión de la vida. Estos sentidos definen los hábitos, rituales e identidades de los sujetos que a su vez constituyen una colectividad entorno a prácticas simbólicas que orientan su vida en sociedad.* (Structure de significations et sens intégrant une représentation du monde et une vision de la vie. Ces sens définissent les habitudes, les rituels et les identités des sujets, ceux-ci constituent une collectivité autour des pratiques symboliques qui orientent leur vie en société)

Les valeurs modales convoquées dans ces définitions sont conformes à celles identifiées dans les questionnaire 1. Seules des valeurs de jugement de vérité, à la fois épistémiques et doxologiques sont plus présentes ici, par les mots *communauté*, *imaginaires*, *pratiques* et

identifier ; ce dernier mot, c'est également celui qui active la « volonté » et le « souhait » car il renvoie au fait d'« avoir les mêmes croyances, buts et souhaits qu'une autre personne ». Voici la synthèse de l'ensemble des valeurs mobilisées :

Valeurs modales	% Q1	% Q2
Ontologiques	81%	85%
Aléthiques	14%	11%
Déontiques	67%	71%
Aléthiques/ Déontiques	19%	18%
Jugement de vérité	54%	45%
Epistémique	64%	33%
Doxologique	14%	22%
Epistémique/ Doxologique	21%	44%
Axiologiques	62%	65%
Positives	94%	100%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	6%	0%
Finalisantes	27%	30%
Volitives	100%	83%
Désidératives	0%	0%
Volitives/ Désidératives	0%	17%

Tableau 161: Valeurs modales mobilisées pour le mot *cultura* chez les futurs enseignants de l'UPN : Q1 et Q2.

Questionnaire 3 :

La dernière partie de notre analyse nous a permis de confirmer la saillance de certains éléments dans la signification de *cultura* car évoqués dans les questionnaires 1 et 2. En effet, dans le dernier questionnaire (Q3) les séries *culture donc coutumes*, *culture donc traditions*, *culture donc modes de vie*, *culture donc comportements*, *culture donc manières de penser* et *culture donc développement artistique* sont celles qui ont eu le plus haut niveau d'évaluation « possible » : entre 78% et 83% ; trois autres enchaînements présentent de tels taux d'évaluation, même s'ils n'ont pas été évoqués dans les deux premiers questionnaires : *culture donc habitudes*, *culture donc valeurs partagées* et *culture donc développement spirituel*. Bien que ce dernier ait été accepté par la majorité de nos informateurs, ces derniers n'acceptent pas dans les mêmes proportions *culture donc religion*, série partagée entre les trois choix : 56% « possible », 22% « parfois possible » et 22% « impossible ».

Les futurs enseignants de l'UPN continuent de confirmer notre hypothèse sur le rapport entre ce questionnaire et le vécu ou le ressenti de nos informateurs ; en réalité tous les enchaînements qui font référence au *développement*, outre le *développement artistique*, *spirituel* et *littéraire*, sont situés aussi bien dans le « possible » que dans le « parfois possible » et l'« impossible » : *culture donc développement des facultés intellectuelles*, *culture donc développement scientifique*, *culture donc développement industriel*, *culture donc développement matériel*, *culture donc perfectionnement des relations humaines* ; ceux qui font référence au *progrès* se trouvent principalement évalués comme « parfois possible » : *culture donc progrès*, *culture donc avancement* (en espagnol il y a deux mots pour ce dernier : *avances* et *adelanto*).

Enfin, la série censée déconstruire le protocole sémantique de *cultura* (*culture donc colonisation*) a été placée par 39% des futurs enseignants de l'UPN dans l'« impossible ». Le tableau qui suit réunit l'ensemble des réponses de nos informateurs :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Cultura luego desarrollo de facultades intelectuales</i> (développement des facultés intellectuelles)	39%	50%	11%	0%
<i>Cultura luego instrucción</i> (instruction)	67%	22%	11%	0%
<i>Cultura luego estudio</i> (étude)	67%	28%	6%	0%
<i>Cultura luego lectura</i> (lecture)	67%	22%	11%	0%
<i>Cultura luego trabajo</i> (travail)	67%	22%	11%	0%
<i>Cultura luego saber</i> (savoir)	61%	11%	28%	0%
<i>Cultura luego experiencia</i> (expérience)	50%	17%	28%	6%
<i>Cultura luego observación</i> (observation)	50%	28%	22%	0%
<i>Cultura luego viajes</i> (voyages)	56%	28%	17%	0%
<i>Cultura luego conocimientos</i> (connaissances)	56%	17%	22%	6%
<i>Cultura luego juicio crítico</i> (sens critique)	56%	39%	6%	0%
<i>Cultura luego valores compartidos</i> (valeurs partagées)	89%	6%	6%	0%
<i>Cultura luego tradiciones</i> (traditions)	78%	6%	17%	0%
<i>Cultura luego religión</i> (religion)	56%	22%	22%	0%
<i>Cultura luego costumbres</i> (coutumes)	78%	6%	17%	0%
<i>Cultura luego hábitos</i> (habitudes)	78%	17%	6%	0%
<i>Cultura luego modos de vida</i> (modes de vie)	78%	11%	11%	0%
<i>Cultura luego comportamientos</i> (comportements)	83%	17%	0%	0%
<i>Cultura luego maneras de pensar</i> (manières de penser)	83%	11%	0%	6%
<i>Cultura luego desarrollo artístico</i> (développement artistique)	89%	11%	0%	0%
<i>Cultura luego desarrollo científico</i> (développement scientifique)	56%	44%	0%	0%
<i>Cultura luego desarrollo industrial</i> (développement industriel)	50%	39%	11%	0%
<i>Cultura luego desarrollo material</i> (développement matériel)	56%	33%	11%	0%
<i>Cultura luego desarrollo espiritual</i> (développement spirituel)	78%	17%	6%	0%
<i>Cultura luego desarrollo literario</i> (développement littéraire)	67%	33%	0%	0%
<i>Cultura luego perfeccionamiento de relaciones humanas</i> (perfectionnement des relations humaines)	44%	44%	11%	0%
<i>Cultura luego progreso</i> (progrès)	28%	61%	11%	0%
<i>Cultura luego colonización</i> (colonisation)	44%	17%	39%	0%
<i>Cultura luego adelanto</i> (avancement)	28%	50%	22%	0%
<i>Cultura luego avance</i> (avancement)	28%	44%	28%	0%
<i>Cultura luego civilización</i> (civilisation)	44%	22%	33%	0%
<i>Cultura luego construcción</i> (construction)	44%	44%	11%	0%

Tableau 162: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UPN - associations normées en espagnol.

Concernant les associations normatives en langue française, mais absentes de la représentation en langue espagnole, nos informateurs acceptent celle qui renvoie aux *croyances*. Ceci n'est pas étonnant, étant donné que ce mot a été utilisé par eux lors des deux premiers

questionnaires et qu'ils n'acceptent pas de la même manière l'association *culture donc religion*. Même si les deux autres séries proposées n'ont pas été catégoriquement refusées, elles se partagent entre le « possible », le « parfois possible » et l'« impossible », confirmant d'ailleurs le résultat de la série *culture donc développement des facultés intellectuelles*. Voici la synthèse de ces données :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Cultura luego erudición</i> (érudition)	44%	39%	11%	6%
<i>Cultura luego juicio de valor</i> (jugement)	56%	33%	11%	0%
<i>Cultura luego creencias</i> (croyances)	83%	11%	6%	0%

Tableau 163 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UPN - associations non normées en espagnol.

Finalement, nos informateurs ont adhéré majoritairement à trois chaînes, extraites des discours sur la *culture* dans la didactique des langues étrangères : *culture donc communication*, *culture donc perception*, et *culture donc représentation*. Les chaînes activant des valeurs axiologiques négatives ont les taux les plus élevés d'évaluation « impossible », à savoir : *culture donc ethnocentrisme* (28%), *culture donc préjugés* (33%) et *culture donc discrimination* (22%). Le tableau ci-dessous reprend l'ensemble des réponses :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Cultura luego interpretación</i> (interprétation)	50%	33%	17%	0%
<i>Cultura luego comunicación</i> (communication)	67%	28%	0%	6%
<i>Cultura luego etnocentrismo</i> (ethnocentrisme)	39%	33%	28%	0%
<i>Cultura luego percepción</i> (perception)	72%	11%	17%	0%
<i>Cultura luego prejuicios</i> (préjugés)	56%	11%	33%	0%
<i>Cultura luego discriminación</i> (discrimination)	44%	33%	22%	0%
<i>Cultura luego representación</i> (représentation)	72%	11%	17%	0%

Tableau 164: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UPN - associations des discours de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

Les données recueillies dans les deux premiers questionnaires et confirmées dans le troisième nous permettent de proposer les possibles argumentatifs suivants pour le mot *cultura* :

<i>Cultura</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Lengua</i> (langue)
	<i>LUEGO</i>	<i>Costumbres</i> (coutumes)
	<i>LUEGO</i>	<i>Identidad</i> (identité)
	<i>LUEGO</i>	<i>Tradiciones</i> (traditions)
	<i>LUEGO</i>	<i>Sociedad</i> (société)
	<i>LUEGO</i>	<i>Creencias</i> (croyances)
	<i>LUEGO</i>	<i>Arte</i> (art)
	<i>LUEGO</i>	<i>Representacion</i> (représentation)
	<i>LUEGO</i>	<i>Pensamiento</i> (pensée)
	<i>LUEGO</i>	<i>Pais</i> (pays)
	<i>LUEGO</i>	<i>Musica</i> (musique)
	<i>LUEGO</i>	<i>Grupo</i> (groupe)
	<i>LUEGO</i>	<i>Expresión</i> (expression)
	<i>LUEGO</i>	<i>Educación</i> (éducation)
	<i>LUEGO</i>	<i>Conocimiento</i> (connaissance)
	<i>LUEGO</i>	<i>Comunidad</i> (communauté)
	<i>LUEGO</i>	<i>Visión de mundo</i> (vision du monde)
	<i>LUEGO</i>	<i>Simbolos</i> (symboles)
	<i>LUEGO</i>	<i>Significados</i> (significations)
	<i>LUEGO</i>	<i>Raiz</i> (racine)
	<i>LUEGO</i>	<i>Oralidad</i> (oralité)
	<i>LUEGO</i>	<i>Familia</i> (famille)
	<i>LUEGO</i>	<i>Estereotipos</i> (stéréotypes)
	<i>LUEGO</i>	<i>Diversidad</i> (diversité)
	<i>LUEGO</i>	<i>Construcción</i> (construction)
	<i>LUEGO</i>	<i>Comportamiento</i> (comportement)
	<i>LUEGO</i>	<i>Conjunto</i> (ensemble)
	<i>LUEGO</i>	<i>Identificar</i> (identifier)
	<i>LUEGO</i>	<i>Imaginario</i> (imaginaire)
	<i>LUEGO</i>	<i>Individuo</i> (individu)
	<i>LUEGO</i>	<i>Personas</i> (personnes)
	<i>LUEGO</i>	<i>Perspectivas</i> (perspectives)
	<i>LUEGO</i>	<i>Prácticas</i> (pratiques)
	<i>LUEGO</i>	<i>Propio</i> (propre)
	<i>LUEGO</i>	<i>Realidad</i> (réalité)
	<i>LUEGO</i>	<i>Vida</i> (vie)

Tableau 165 : Possibles argumentatifs du mot *cultura* chez les futurs enseignants de l'UPN.

Les futurs enseignants de l'UPN définissent *cultura* comme l'« ensemble des caractéristiques qui identifie une communauté donnée, dans laquelle se construit la vision du monde, s'établissent des pratiques sociales et se définit l'identité individuelle et collective ». Les PA évoqués, génèrent la chaîne argumentative suivante :

Cultura LG comunidad LG características comunes LG visión de mundo LG prácticas LG identidad
(Culture DC communauté DC caractéristiques communes DC vision du monde DC pratiques DC identité)

5.2.1.12. Futurs enseignants UQ

Questionnaire 1 :

Les mots auxquels les futurs enseignants de l'UQ associent *cultura* sont présentés dans le tableau suivant :

Associations	Occurrences	%
<i>Costumbres</i> (coutumes)	10	67%
<i>Sociedad</i> (société)	9	60%
<i>Religion</i> (religion)	6	40%
<i>Creencias</i> (croyances)	5	33%
<i>Tradiciones</i> (traditions)	5	33%
<i>Identidad</i> (identité)	4	27%
<i>Valores</i> (valeurs)	4	27%
<i>Comportamiento</i> (comportement)	4	27%
<i>Comunidad</i> (communauté)	3	20%
<i>Educación</i> (éducation)	3	20%
<i>Visión de mundo</i> (vision du monde)	3	20%

Tableau 166 : Associations que caractérisent le mot *cultura* chez les futurs enseignants de l'UQ.

Un mot évoqué par nos informateurs fait partie du noyau que nous avons construit basé sur les discours lexicographiques : *valores* (valeurs) ; quatre autres font partie de nos stéréotypes : *comportamiento* (comportement), *costumbres* (coutumes), *religion* (religion) et *tradiciones* (traditions).

L'ensemble de ces associations mobilise des valeurs ontologiques déontiques ; puis ce sont des valeurs axiologiques positives qu'apparaissent et des valeurs de jugement de vérité, celles-ci sont : a. doxologiques avec les mots *creencias* (croyances), *religion* (religion) et *tradiciones* (traditions) ; b. épistémiques avec les mots *identidad* (identité) et *vision de mundo* (vision du monde) ; et c. aussi bien épistémiques que doxologiques par les mots *educación* (éducation) et *comunidad* (communauté). Ce dernier mot est seulement le seul à activer des valeurs finalisantes volitives.

La comparaison de ces valeurs avec celles mobilisées par nos stéréotypes montre quelques différences importantes malgré la conformité générale au protocole sémantique normé. La première concerne l'attribution plus importante des valeurs ontologiques par nos informateurs, ainsi que leur rapport exclusif aux « normes sociales » ; ceci est dû à l'absence de référence aux *arts*, au *jugement critique* et à l'*esprit* chez nos informateurs. La deuxième porte sur l'axiologisation exclusivement positive faite par les futurs enseignants de l'UQ ; dans notre protocole, le mot *travail* active le pôle négatif, et les mots *jugement critique* et *étude* activent la bivalence. La troisième différence, c'est la présence plus importante des valeurs doxologiques chez nos informateurs ; elle est liée à la moindre convocation des valeurs finalisantes, convocation qui concerne la dernière différence, étant donné que celles-ci se dévoilent dans nos stéréotypes, en grand partie, par les mots concernant les « savoirs » : *estudio* (étude), *lectura* (lecture), *observación* (observation), *ideas* (idées), *arte* (art), entre autres, qui ne sont pas utilisés par nos informateurs. Le tableau ci-après résume nos propos :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% UQ
Ontologiques	71%	91%
Aléthiques	18%	0%
Déontiques	82%	100%
Jugement de vérité	54%	64%
Epistémique	85%	28%
Doxologique	15%	43%
Epistémique/ Doxologique	0%	28%
Axiologiques	67%	82%
Positives	81%	100%
Négatives	6%	0%
Bivalentes	13%	0%
Finalisantes	63%	9%
Volitives	93%	100%
Désidératives	7%	0%

Tableau 167: Valeurs modales mobilisées par les associations de *cultura* chez futurs enseignants de l'UQ.

Questionnaire 2 :

Nous avons demandé aux futurs enseignants de l'UQ de définir le mot *cultura* ; pour ce faire ils ont repris toutes les entités lexicales du premier questionnaire, néanmoins seulement quatre d'entre elles ont été évoquées ici au moins par 15% de nos informateurs, à savoir : *coutumes*, *croyances*, *identité* et *religion*. Ce sont donc les mots les plus fréquents que nous retiendrons dans cette partie de notre analyse, ils sont résumés dans le tableau qui suit :

Associations	Occurrences	%
<i>Grupo</i> (groupe)	7	47%
<i>Conjunto</i> (ensemble)	5	33%
<i>Costumbres</i> (coutumes)	5	33%
<i>Identidad</i> (identité)	4	27%
<i>Características</i> (caractéristiques)	4	27%
<i>Compartir</i> (partager)	3	20%
<i>Aspecto</i> (aspect)	3	20%
<i>Creencias</i> (croyances)	3	20%
<i>Identificar</i> (identifier)	3	20%
<i>Propio</i> (propre)	3	20%
<i>Religión</i> (religion)	3	20%

Tableau 168: Définitions que caractérisent le mot *cultura* chez les futurs enseignants de l'UQ.

Le contexte discursif dans lequel ces mots ont été employés permet de résumer les définitions proposées pour *cultura* ainsi : « ensemble des caractéristiques partagées par un groupe, qui l'identifient, et sont perçues comme lui étant propres. Elles permettent de définir son identité ». Voici quelques extraits des définitions données par nos informateurs :

- (...) *aspectos característicos de una región*. (Aspects caractéristiques d'une région)
- (...) *conjunto de tradiciones, costumbres y valores que rigen a una sociedad*. (Ensemble de traditions, coutumes, et valeurs que guident une société)
- (...) *características que comparten un grupo de personas específicas*. (Caractéristiques partagées par un groupe de personnes donné)

- (...) conjunto de características y conocimientos que son propios de un grupo en especial y que le identifican entre otros grupos. (Ensemble de caractéristiques et connaissances propres d'un groupe défini que l'identifient parmi les autres)
- (...) conjunto de creencias, costumbres y formas de vivir, pensar y ver el mundo que hacen parte de un grupo de personas. (Ensemble de croyances, coutumes, et manières de vivre, penser et voir le monde que font partie d'un groupe de personnes)
- (...) aspectos que identifican y diferencian a cada uno de los seres humanos, (...) (Aspects identifiant et différenciant chacun des êtres humains)
- (...) conjunto de hábitos y costumbres que un grupo de personas comparten y son vistas como propios, definen gran parte de su identidad ya sea en comunidad o individual. (Ensemble d'habitudes et coutumes qu'un groupe de personnes partage et son perçues comme propres, elles définissent en grande partie l'identité individuelle ou collective)
- (...) identidad que cierta región y sus habitantes poseen, (...) (Identité d'une certaine région et de ses habitants)
- (...) identidad social de un individuo, (...) (Identité sociale d'un individu)
- (...) todas aquellas características que nos permiten formar nuestra identidad y nos moldean nuestro pensamiento. (Toutes les caractéristiques que nous permettent de former notre identité et modèlent notre pensée)

Les valeurs modales mobilisées par l'ensemble des définitions proposées sont conformes à celles repérées dans le premier questionnaire. Deux différences peu importantes apparaissent : 1. la convocation réduite de valeurs de jugement de vérité, expliquée par l'absence des mots *vision du monde* et *éducation* ; comme nous n'avons pris en compte que les mots ayant une fréquence d'au moins 15%, ils ont été exclus de cette analyse. 2. L'apparition des valeurs finalisantes, à la fois volitives et désidératives, par le mot *identifier*. Le tableau suivant résume et met en parallèle les valeurs modales convoquées dans nos deux questionnaires :

Valeurs modales	% Q1	% Q2
Ontologiques	91%	91%
Aléthiques	0%	0%
Déontiques	100%	80%
Aléthiques/ Déontiques	0%	20%
Jugement de vérité	64%	36%
Epistémique	28%	25%
Doxologique	43%	50%
Epistémique/ Doxologique	28%	25%
Axiologiques	82%	73%
Positives	100%	100%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	0%	0%
Finalisantes	9%	18%
Volitives	100%	50%
Désidératives	0%	0%
Volitives/ Désidératives	0%	50%

Tableau 169: Comparaison des valeurs modales associées à *cultura* chez les futurs enseignants de l'UQ : Q1 et Q2.

Questionnaire 3 :

Les résultats obtenus avec le troisième questionnaire mettent en évidence les données suivantes : les séries qui ont le plus haut taux d'adhésion « possible » (60%) sont : *culture donc développement des facultés intellectuelles*, *culture donc instruction*, *culture donc habitudes* et *culture donc construction*.

Même si aucune chaîne n'a été refusée par la majorité de nos informateurs, elles se partagent entre nos trois choix : « possible », « parfois possible » et « impossible ». C'est le cas des associations faisant référence à des mots qui ont pourtant été évoqués par nos informateurs dans les deux questionnaires précédents, à savoir : *culture donc traditions*, *culture donc religion*, *culture donc coutumes* et *culture donc valeurs partagées* ; les trois premières ont le plus haut taux d'évaluation « impossible » : 47%, 33% et 33% respectivement ; la dernière est « possible » pour 40% de nos informateurs, « parfois possible » pour 47% et « impossible » pour 13% ; ces données expliquent les fréquences d'apparition de ces mots dans le questionnaire précédents :

- *Tradition* : apparaît seulement dans le premier questionnaire, à raison de 33%
- *Religion* : apparaît dans les deux questionnaires ; dans le premier à 40%, et dans le second à 20%
- *Coutumes* : apparaît dans les deux questionnaires ; dans le premier à 67%, et dans le second à 33%
- *Valeurs* : apparaît seulement dans le premier questionnaire, à raison de 27%

Les séries renforçant notre hypothèse concernant le rapport à l'expérience ou au ressenti de nos informateurs se confirment ici : elles sont celles qui se placent principalement dans le « parfois possible » et font référence au *développement* : *culture donc développement industriel*, *culture donc développement matériel*, *culture donc développement scientifique*, *culture donc progrès*, *culture donc avancement*, *culture donc perfectionnement des relations humaines*. A celles-ci s'ajoutent deux autres : *culture donc connaissances* et *culture donc étude*.

Le tableau suivant expose l'ensemble des réponses obtenues :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Cultura luego desarrollo de facultades intelectuales</i> (développement des facultés intellectuelles)	60%	27%	13%	0%
<i>Cultura luego instrucción</i> (instruction)	60%	7%	33%	0%
<i>Cultura luego estudio</i> (étude)	33%	67%	0%	0%
<i>Cultura luego lectura</i> (lecture)	47%	47%	7%	0%
<i>Cultura luego trabajo</i> (travail)	53%	20%	27%	0%
<i>Cultura luego saber</i> (savoir)	53%	27%	20%	0%
<i>Cultura luego experiencia</i> (expérience)	53%	7%	40%	0%
<i>Cultura luego observación</i> (observation)	40%	40%	20%	0%
<i>Cultura luego viajes</i> (voyages)	27%	47%	27%	0%
<i>Cultura luego conocimientos</i> (connaissances)	13%	67%	20%	0%
<i>Cultura luego juicio crítico</i> (sens critique)	53%	13%	33%	0%
<i>Cultura luego valores compartidos</i> (valeurs partagées)	40%	47%	13%	0%
<i>Cultura luego tradiciones</i> (traditions)	40%	13%	47%	0%
<i>Cultura luego religión</i> (religion)	40%	27%	33%	0%
<i>Cultura luego costumbres</i> (coutumes)	53%	13%	33%	0%
<i>Cultura luego hábitos</i> (habitudes)	60%	13%	27%	0%
<i>Cultura luego modos de vida</i> (modes de vie)	40%	40%	20%	0%
<i>Cultura luego comportamientos</i> (comportements)	53%	33%	13%	0%

<i>Cultura luego maneras de pensar</i> (manières de penser)	40%	47%	13%	0%
<i>Cultura luego desarrollo artístico</i> (développement artistique)	40%	40%	20%	0%
<i>Cultura luego desarrollo científico</i> (développement scientifique)	40%	47%	7%	7%
<i>Cultura luego desarrollo industrial</i> (développement industriel)	40%	53%	7%	0%
<i>Cultura luego desarrollo material</i> (développement matériel)	33%	47%	20%	0%
<i>Cultura luego desarrollo espiritual</i> (développement spirituel)	40%	47%	13%	0%
<i>Cultura luego desarrollo literario</i> (développement littéraire)	53%	47%	0%	0%
<i>Cultura luego perfeccionamiento de relaciones humanas</i> (perfectionnement des relations humaines)	40%	53%	7%	0%
<i>Cultura luego progreso</i> (progrès)	40%	60%	0%	0%
<i>Cultura luego colonización</i> (colonisation)	27%	47%	27%	0%
<i>Cultura luego adelanto</i> (avancement)	40%	60%	0%	0%
<i>Cultura luego avance</i> (avancement)	40%	60%	0%	0%
<i>Cultura luego civilización</i> (civilisation)	53%	40%	7%	0%
<i>Cultura luego construcción</i> (construction)	60%	27%	13%	0%

Tableau 170 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UQ - associations normées en espagnol.

Quand nous avons proposé des séries de chaînes extraites des discours normés en langue française, mais absentes de la représentation en langue espagnole, elles ont également été majoritairement acceptées. Nous avons, en plus, trouvé les mêmes caractéristiques des résultats obtenus ci-dessus : l'association de *culture donc croyances* est refusée par 40% de nos informateurs, alors qu'elle avait été évoquée dans les deux questionnaires précédents : dans le premier par 33% de nos informateurs, et dans le second par 20%. Voici la synthèse de ces données :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Cultura luego erudición</i> (érudition)	53%	27%	13%	7%
<i>Cultura luego juicio de valor</i> (jugement)	40%	40%	20%	0%
<i>Cultura luego creencias</i> (croyances)	47%	13%	40%	0%

Tableau 171: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UQ - associations non normées en espagnol.

Pour finir, deux associations extraites des discours de la didactique des langues étrangères, concernant la *culture*, ont été acceptées par la plupart de nos informateurs comme « possible » : *culture donc interprétation* et *culture donc préjugés*. Les chaînes *culture donc communication* et *culture donc discrimination* ont des taux équivalents d'acceptation « possible » et « parfois possible ».

Si notre hypothèse sur le rapport au vécu de nos informateurs est vraie, elle peut expliquer le fait que l'idée de *communication* soit mise en doute, pour des raisons que nous avons présentées plus haut ; de la même manière, elle explique le rapport à la *discrimination*, puisque celle-ci ne se limite pas à des motifs raciaux, comme c'est le cas de la ville de Cali, mais peut être relative à des raisons ethniques et économiques. A Armenia, ville où se situe l'UQ, le haut taux de chômage est lié à l'arrivée massive de personnes victimes du conflit armé Colombien : en 2014 la Secretaría de

santé de cette ville a recensé 13500 victimes, en provenance des villes de Buenaventura, Chocó y el Urabá antioqueño²⁷.

Les autres séries sont partagées entre les trois réponses proposées, comme le montre le tableau qui suit :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Cultura luego interpretación</i> (interprétation)	60%	27%	13%	0%
<i>Cultura luego comunicación</i> (communication)	40%	40%	20%	0%
<i>Cultura luego etnocentrismo</i> (ethnocentrisme)	47%	33%	20%	0%
<i>Cultura luego percepción</i> (perception)	47%	47%	7%	0%
<i>Cultura luego prejuicios</i> (préjugés)	53%	33%	13%	0%
<i>Cultura luego discriminación</i> (discrimination)	47%	47%	7%	0%
<i>Cultura luego representación</i> (représentation)	40%	47%	7%	7%

Tableau 172 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UQ - associations des discours de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

Les données recueillies jusqu'ici nous permettent de présenter les possibles argumentatifs déployés pour le mot *cultura* ainsi :

<i>Cultura</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Costumbres</i> (coutumes)
	<i>LUEGO</i>	<i>Sociedad</i> (société)
	<i>LUEGO</i>	<i>Religión</i> (religion)
	<i>LUEGO</i>	<i>Creencias</i> (croyances)
	<i>LUEGO</i>	<i>Tradiciones</i> (traditions)
	<i>LUEGO</i>	<i>Identidad</i> (identité)
	<i>LUEGO</i>	<i>Valores</i> (valeurs)
	<i>LUEGO</i>	<i>Comportamiento</i> (comportement)
	<i>LUEGO</i>	<i>Comunidad</i> (communauté)
	<i>LUEGO</i>	<i>Educación</i> (éducation)
	<i>LUEGO</i>	<i>Visión de mundo</i> (vision du monde)
	<i>LUEGO</i>	<i>Aspectos</i> (aspects)
	<i>LUEGO</i>	<i>Características</i> (caractéristiques)
	<i>LUEGO</i>	<i>Compartir</i> (partager)
	<i>LUEGO</i>	<i>Conjunto</i> (ensemble)
	<i>LUEGO</i>	<i>Grupo</i> (groupe)
	<i>LUEGO</i>	<i>Identificar</i> (identifier)
	<i>LUEGO</i>	<i>Propio</i> (propre)

Tableau 173 : Possibles argumentatifs du mot *cultura* chez les futurs enseignants de l'UQ.

Les futurs enseignants de l'UQ définissent *cultura* ainsi : « ensemble des caractéristiques partagées par un groupe, qui l'identifie et sont perçues comme lui étant propres. Elles permettent de définir son identité ». Cette définition donne lieu à la chaîne argumentative suivante :

²⁷ Données publiées par le journal quotidien Cronica del Quindío, et le journal national El Tiempo : 2014.

**Cultura LG grupo LG características compartidas LG identificar LG apropiación LG
identidad**
(Culture DC caractéristiques partagées DC identifier DC appropriation DC identité)

5.2.1.13. Futurs enseignants USC

Questionnaire 1 :

Les futurs enseignants de l'USC associent à *cultura* les mots suivants :

Associations	Occurrences	%
<i>Costumbres</i> (coutumes)	4	67%
<i>Educación</i> (éducation)	2	33%
<i>Esencia</i> (essence)	2	33%
<i>Religión</i> (religion)	2	33%

Tableau 174 : Fréquence des associations que caractérisent le mot *cultura* chez les futurs enseignants de l'USC.

Deux de ces mots font partie des stéréotypes que nous avons établis à partir des discours lexicographiques : *religion* et *coutumes*. Des valeurs ontologiques et axiologiques sont mobilisées par l'ensemble des associations. Les premières se placent dans les « normes sociales » grâce aux mots *religion*, *éducation* et *coutumes* ; le mot *essence*, étant défini par la RAE comme « ce qui constitue la nature des choses », active des valeurs aléthiques. Les secondes se situent exclusivement dans le pôle positif.

Outre des valeurs ontologiques et axiologiques, des valeurs de jugement de vérité sont convoquées par les mots *religion*, dans le domaine des « croyances », et *éducation* à la fois dans ce même domaine et dans celui des « savoirs ».

Les valeurs mobilisées par les futurs enseignants de l'USC ne sont pas conformes à celles activées par nos stéréotypes : ici des valeurs concernant exclusivement les « savoirs » sont absentes, ainsi que l'axiologisation négative et bivalente ; enfin les valeurs finalisantes sont complètement exclues par nos informateurs. Le tableau qui suit rend compte de l'ensemble des valeurs activées et les compare avec les discours lexicographiques :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% USC
Ontologiques	71%	100%
Aléthiques	18%	25%
Déontiques	82%	75%
Jugement de vérité	54%	50%
Epistémique	85%	0%
Doxologique	15%	50%
Epistémique/ Doxologique	0%	50%
Axiologiques	67%	100%
Positives	81%	100%
Négatives	6%	0%
Bivalentes	13%	0%

Finalisantes	63%	0%
Volitives	93%	0%
Désidératives	7%	0%

Tableau 175: Comparaison des valeurs modales mobilisées par les associations de *cultura* chez les futurs enseignants de l'USC : discours lexicographiques et Q1.

Questionnaire 2 :

Trois mots ont été utilisés de manière fréquente par nos informateurs pour définir *cultura*, à savoir :

Associations	Occurrences	%
<i>Pais</i> (pays)	3	50%
<i>Costumbres</i> (coutumes)	3	50%
<i>Educación</i> (éducation)	2	33%

Tableau 176 : Définitions que caractérisent le mot *cultura* chez les futurs enseignants de l'USC.

Les mots *coutumes* et *éducation* avaient été également associés dans le questionnaire précédent. Ces trois entités lexicales mobilisent des valeurs ontologiques : *coutumes* et *éducation* activent des valeurs déontiques, alors que *pays*, faisant à la fois référence au territoire géographique et à ses habitants, fait apparaître à la fois des valeurs aléthiques et déontiques. Le mot éducation est également celui qui déploie des valeurs de jugement de vérité concernant les « croyances » et les « savoirs ». Enfin, seul le mot pays ne mobilise des valeurs axiologiques. Des différences importantes n'ont pas été constatées en relation au questionnaire précédent, comme le démontre le tableau ci-après :

Valeurs modales	% Q1	% Q2
Ontologiques	100%	100%
Aléthiques	25%	0%
Déontiques	75%	67%
Aléthiques/ Déontiques	0%	33%
Jugement de vérité	50%	33%
Epistémique	0%	0%
Doxologique	50%	0%
Epistémique/ Doxologique	50%	100%
Axiologiques	100%	67%
Positives	100%	100%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	0%	0%
Finalisantes	0%	0%
Volitives	0%	0%
Désidératives	0%	0%

Tableau 177 : Valeurs modales du mot *cultura* chez les futurs enseignants de l'USC : Q1 et Q2.

Les mots que nous venons d'expliquer sont utilisés par les futurs enseignants de l'USC, pour définir la *cultura* comme « l'essence d'un pays où l'on prend en compte les coutumes et l'éducation ». Voici quelques définitions proposées par nos informateurs :

- (...) *parte esencial de un país, es decir, nos permite observar cómo fue la relación a través de los años hasta llegar a apropiarse de su esencia.* (Partie essentielle d'un pays, c'est-à-dire, nous permet de voir comment a été la relation à travers le temps jusqu'à s'approprier de son essence)

- (...) *educación, costumbres, todo lo que hace parte de un ser social.* (Education, coutumes, tout ce que fait partie d'un être social)
- (...) *costumbres de un país o región en el que se tiene en cuenta la educación.* (Coutumes d'un pays ou région où on prend en compte l'éducation)
- (...) *sinergia o unión de costumbres, alimentación, tendencias religiosas que identifican a una comunidad, ciudad o país.* (Synergie ou union de coutumes, alimentation, tendances religieuses identifiant une communauté, ville ou pays)

Questionnaire 3 :

Trois séries de chaînes proposées ont été acceptées comme « possibles » par la totalité des futurs enseignants de l'USC : *culture donc développement des facultés intellectuelles*, *culture donc travail* et *culture donc connaissances*. D'autres associations ont eu un taux d'adhésion de 83%, à savoir : *culture donc progrès*, *culture donc voyages*, *culture donc expérience* et *culture donc étude*.

L'enchaînement *culture donc coutumes* a été, au contraire, refusé par 50% de nos informateurs ; d'autres enchaînements avec plus de 30% d'évaluation impossible sont : *culture donc observation*, *culture donc traditions*, *culture donc religion*, *culture donc habitudes* *culture donc développement des facultés intellectuelles* et *culture donc colonisation*.

Il est intéressant le fait que la chaîne associant *cultura* à *progrès* ait été acceptée par la plupart de nos informateurs, alors que celles faisant référence au *développement* sont partagées entre le « possible » et le « parfois possible » : *culture donc développement artistique*, *culture donc développement matériel*, *culture donc développement littéraire*. Quant à la chaîne *culture donc développement industriel*, elle se situe à 17% dans le « possible », à 50% dans le « parfois possible » et à 33% dans l'« impossible » ; enfin, la série *culture donc développement scientifique* est considéré « parfois possible » par la totalité de nos informateurs. Le tableau suivant, présente l'intégralité des réponses obtenues :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Cultura luego desarrollo de facultades intelectuales</i> (développement des facultés intellectuelles)	100%	0%	0%	0%
<i>Cultura luego instrucción</i> (instruction)	33%	67%	0%	0%
<i>Cultura luego estudio</i> (étude)	83%	17%	0%	0%
<i>Cultura luego lectura</i> (lecture)	67%	17%	17%	0%
<i>Cultura luego trabajo</i> (travail)	100%	0%	0%	0%
<i>Cultura luego saber</i> (savoir)	67%	33%	0%	0%
<i>Cultura luego experiencia</i> (expérience)	83%	0%	0%	17%
<i>Cultura luego observación</i> (observation)	50%	17%	33%	0%
<i>Cultura luego viajes</i> (voyages)	83%	17%	0%	0%
<i>Cultura luego conocimientos</i> (connaissances)	100%	0%	0%	0%
<i>Cultura luego juicio crítico</i> (sens critique)	50%	33%	17%	0%
<i>Cultura luego valores compartidos</i> (valeurs partagées)	67%	33%	0%	0%
<i>Cultura luego tradiciones</i> (traditions)	50%	17%	33%	0%
<i>Cultura luego religión</i> (religion)	50%	17%	33%	0%

<i>Cultura luego costumbres</i> (coutumes)	50%	0%	50%	0%
<i>Cultura luego hábitos</i> (habitudes)	50%	17%	33%	0%
<i>Cultura luego modos de vida</i> (modes de vie)	67%	33%	0%	0%
<i>Cultura luego comportamientos</i> (comportements)	67%	17%	17%	0%
<i>Cultura luego maneras de pensar</i> (manières de penser)	67%	17%	17%	0%
<i>Cultura luego desarrollo artístico</i> (développement artistique)	50%	50%	0%	0%
<i>Cultura luego desarrollo científico</i> (développement scientifique)	0%	100%	0%	0%
<i>Cultura luego desarrollo industrial</i> (développement industriel)	17%	50%	33%	0%
<i>Cultura luego desarrollo material</i> (développement matériel)	50%	50%	0%	0%
<i>Cultura luego desarrollo espiritual</i> (développement spirituel)	67%	33%	0%	0%
<i>Cultura luego desarrollo literario</i> (développement littéraire)	50%	50%	0%	0%
<i>Cultura luego perfeccionamiento de relaciones humanas</i> (perfectionnement des relations humaines)	33%	50%	17%	0%
<i>Cultura luego progreso</i> (progrès)	83%	17%	0%	0%
<i>Cultura luego colonización</i> (colonisation)	67%	0%	33%	0%
<i>Cultura luego adelanto</i> (avancement)	50%	33%	17%	0%
<i>Cultura luego avance</i> (avancement)	50%	33%	17%	0%
<i>Cultura luego civilización</i> (civilisation)	67%	17%	17%	0%
<i>Cultura luego construcción</i> (construction)	67%	17%	17%	0%

Tableau 178: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants USC - associations normées en espagnol.

Lors de la proposition des associations normées en langue française, mais absentes de la représentation en langue espagnole, nos informateurs ont mieux adhéré à *culture donc croyances*, que, comme nous venons de l'expliquer, à *culture donc religion*. Les deux autres séries ont été évaluées « possibles » par la moitié des futurs enseignants de l'USC ; voici la synthèse de ces données :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Cultura luego erudición</i> (érudition)	50%	17%	17%	17%
<i>Cultura luego juicio de valor</i> (jugement)	50%	33%	17%	0%
<i>Cultura luego creencias</i> (croyances)	67%	0%	33%	0%

Tableau 179 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants USC - associations non normées en espagnol.

Pour finir, les associations extraites des discours de la didactique des langues étrangères sont acceptées par la plupart des enquêtés ; la seule série refusée par la moitié de nos informateurs est *culture donc discrimination*, comme le démontre le tableau suivant :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Cultura luego interpretación</i> (interprétation)	67%	33%	0%	0%
<i>Cultura luego comunicación</i> (communication)	83%	0%	17%	0%

<i>Cultura luego etnocentrismo</i> (ethnocentrisme)	50%	17%	17%	17%
<i>Cultura luego percepción</i> (perception)	67%	0%	33%	0%
<i>Cultura luego prejuicios</i> (préjugés)	50%	33%	17%	0%
<i>Cultura luego discriminación</i> (discrimination)	33%	17%	50%	0%
<i>Cultura luego representación</i> (représentation)	83%	17%	0%	0%

Tableau 180 : Résultat questionnaire 3 : associations des discours de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

Malgré le fait que nous considérons insuffisantes les données collectées grâce aux questionnaires 1 et 2, elles autorisent la synthèse des possibles argumentatifs du mot *cultura* comme ceci :

<i>Cultura</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Costumbres</i> (coutumes)
	<i>LUEGO</i>	<i>Educacion</i> (education)
	<i>LUEGO</i>	<i>Esencia</i> (essence)
	<i>LUEGO</i>	<i>Religion</i> (religion)
	<i>LUEGO</i>	<i>Pais</i> (pays)

Tableau 181: Possibles argumentatifs du mot *cultura* chez les futurs enseignants de l'USC.

Les futurs enseignants de l'USC définissent la *cultura* comme « l'essence d'un pays où l'on prend en compte les coutumes et l'éducation », provoquant la chaîne argumentative suivante :

Cultura LG esencia LG país LG costumbres LG educación
(Culture DC essence DC pays DC coutumes DC éducation)

5.6. Reconstruction de la signification du mot *intercultural*

5.6.1. Ensemble du corpus

Questionnaire 1 :

L'exploration du premier questionnaire, cherchant à établir les associations spontanées que nos informateurs font de l'*intercultural*, produit les données suivantes :

Associations	Occurrences	%
Culture	19	40%
Différences	15	32%
Connaissance	11	23%
Langue	10	21%
Echange	10	21%
Tolérance	9	19%
Interaction	8	17%
Partager	7	15%
Respect	7	15%

Tableau 182 : Fréquence des associations que caractérisent le mot *intercultural* dans l'ensemble du corpus.

Une de ces associations fait partie du noyau que nous avons établi à partir des discours lexicographiques : *échange* ; une autre se trouve également parmi nos stéréotypes, à savoir : *différences*.

La majorité de ces associations mobilise des valeurs axiologiques : positives par les mots *culture*, *échange*, *partager* et *connaissances* ; et bivalentes par les mots *différence*, *tolérance*, *interaction* et *respect*, car :

- Le mot *différence* active le pôle positif grâce à la référence à *diversité*, *variété*, *particularité*, mais aussi le pôle négatif avec la référence à *inégalité*, *incompatibilité*, *opposition*, *désaccord*, *complication*, entre autres. Ces mots actualisent des valeurs hédoniques-affectives et morales-éthiques aussi bien positives que négatives.
- Le mot *tolérance* est défini par le dictionnaire Le Grand Robert, comme le « fait de tolérer » et comme l'« attitude qui consiste à admettre chez autrui une manière de penser ou d'agir différente à celle qu'on adopte soi-même ». Dans la définition de *tolérer*, il y a l'idée de « supporter avec patience ce qu'on trouve désagréable, injuste » mais aussi de « considérer avec une certaine indulgence (une chose qu'on n'approuve pas et qu'on pourrait blâmer ou condamner formellement) ». Au moment de mettre en relation le mot *tolérance* et *tolérer*, des valeurs hédoniques-affectives négatives apparaissent, notamment dans l'idée de supporter ce qu'on trouve désagréable ; ainsi que des valeurs morales-éthiques, dans la mesure où on accepte quelque chose qu'on n'approuve pas, et des valeurs pragmatiques positives, car la tolérance est un fait, une action individuelle indispensable pour la vie en communauté.
- Le mot *interaction* active également des valeurs bivalentes car défini par le dictionnaire Le Larousse, comme la « relation interpersonnelle entre deux individus au moins, par laquelle les comportements de ces individus s'influencent mutuellement et se modifient chacun en conséquence ». Quand on parle d'*influence* et de *modification* on parle également d'*altérer*, *adapter*, *bouleverser*, *corriger*, *changer*, *transformer*, ce qui convoque des valeurs hédonique-affectives et pragmatiques bivalentes.
- Le mot *respect* est décrit par le dictionnaire le Grand Robert comme « sentiment qui porte à accorder à qqn une considération admirative, en raison de la valeur qu'on lui reconnaît, et à se conduire envers lui avec réserve et retenue, par une contrainte acceptée » ; il est précisé par ce dictionnaire que la contrainte peut être liée, entre autres, à : *arrogance*, *cynisme*, *insolence*, *mépris*, *moquerie*, *blasphème*, *profanation*. Une autre définition de ce mot est « soumission forcée par considération de la force, de la supériorité » ; les significations présentées mettent en évidence la présence des valeurs pragmatiques et hédoniques-affectives bivalentes.

Outre des valeurs axiologiques, des valeurs ontologiques sont également convoquées ; ici domine le rapport aux « normes sociales » grâce aux mots *culture*, *tolérance*, *langue*, *échange*, *partager*, *interaction* et *respect* ; seul le mot *différence* active à la fois la référence aux « lois naturelles » et aux « normes sociales », selon qu'il soit utilisé pour décrire une personne, une situation, ou un comportement.

Des valeurs de jugement de vérité apparaissent avec les mots *culture*, *connaissance*, *tolérance* et *respect* ; les deux premières font appel aux « savoirs » et les deux derniers convoquent à la fois les « connaissances » et les « croyances », parce qu'il font référence explicite à la *religion*

et aux *idées* : la *tolérance* est aussi le « fait de respecter la liberté d'autrui en matière de religion, d'opinions philosophiques, politiques. » ; et le *respect* est associé également au « sentiment de vénération, dû au sacré, à Dieu ». Enfin, des valeurs finalisantes volitives sont convoquées par les mots *tolérance*, *échange*, *partager*, *interaction* et *respect*.

La mise en parallèle de ces valeurs avec celles mobilisées par nos stéréotypes, met en relief deux différences importantes qui reconstruisent le protocole sémantique du mot *interculturel* : 1. alors que les valeurs de jugement de vérité sont présentes chez nos informateurs, dans les discours normés elles sont absentes ; en effet, elles ne sont convoquées qu'une fois dans notre noyau, par le mot *culture*. Les mots *tolérance*, *connaissance* et *respect* ne figurent pas parmi nos stéréotypes. 2. Même si le nombre de stéréotypes est inférieur à celui des associations proposées par nos informateurs, les valeurs finalisantes sont plus présentes dans nos stéréotypes.

Le tableau suivant rend compte de la totalité des valeurs mobilisées par les associations proposées par nos informateurs et les compare avec celle de nos stéréotypes :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% ensemble du corpus
Ontologiques	100%	78%
Aléthiques	0%	0%
Déontiques	75%	86%
Aléthiques/Déontiques	25%	14%
Jugement de vérité	0%	44%
Epistémique	0%	50%
Doxologique	0%	0%
Epistémique/ Doxologique	0%	50%
Axiologiques	100%	89%
Positives	50%	50%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	50%	50%
Finalisantes	75%	56%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 183 : Comparaison des valeurs modales associées au mot *interculturel* : discours lexicographiques et ensemble du corpus.

Questionnaire 2 :

Quand nous avons demandé à nos enquêtés de définir le mot *interculturel*, ils ont repris quatre mots évoqués dans les associations, à savoir *différences*, *échange*, *interaction*, et *culture*. Ils sont donc les éléments saillants de la signification du mot étudié. Le tableau suivant synthétise l'ensemble des mots utilisés :

Association	Occurrences	%
Culture	47	100%
Différence	10	21%
Individu	7	15%
Personne	7	15%
Echange	7	15%
Interaction	7	15%
Aspect	7	15%

Tableau 184 : Fréquence des mots qui définissent *interculturel* dans l'ensemble du corpus.

Le contexte discursif dans lequel ces mots ont été évoqués peut se résumer ainsi : « moment d'interaction entre des personnes appartenant à des cultures différentes, qui permet d'échanger des éléments culturels et mettre en relief les différences »

Nous présentons ci-dessous, quelques extraits des définitions données par nos informateurs :

- (...) Echange entre groupes de différentes cultures.
- (...) échange de sens et de rituels entre individus de différentes cultures dont les symboles appartiennent à un autre réseau de signification.
- (...) échange entre cultures, en cherchant la connaissance de l'autre comme la connaissance de soi-même. (...)
- (...) mise en relation entre deux cultures différentes.
- (...) articulation de deux ou plus cultures. Quand des personnes sont intéressées pour connaître ce qui est différent dans une autre culture et parlent avec des sujets de l'autre culture, demandent pourquoi ils font des choses d'une manière différente, pourquoi ils ont une autre religion ou s'habillent de quelque façon mais ils font cela sans critique, sans juger, en comprenant les différences.
- (...) interaction entre deux cultures dans laquelle il y a une reconnaissance de moi-même à partir des différences, similitudes que je peux trouver dans des aspects comme la langue, les coutumes, les traditions et la manière de penser des deux individus.
- (...) moment ou acte d'interaction entre différentes cultures donnant comme résultat l'apparition de divergences et points en commun, aussi la naissance de phénomènes propres à ce processus d'interaction.
- (...) rencontre entre deux ou des autres cultures qui a comme but l'analyse des représentations et des expressions de chacune pour identifier leurs ressemblances et leurs différences.
- (...) ensemble de caractéristiques qui sont étudiés afin de trouver différences ou aspects pareils entre un groupe culturel et un autre.
- (...) dialogue entre cultures où le but est de valoriser les différences pour élargir le point de vue des individus. (...)
- (...) échange des idées entre cultures, afin de connaître les différences entre plusieurs façons de vivre et penser.
- (...) connaissance qui un individu a au sujet de cultures différentes et étrangères à la de lui.
- (...) interaction des personnes avec un certain culture avec des autres qui ont une culture différente.
- (...) rencontre d'une culture avec autre, ici les différences sont évidentes entre les cultures.
- (...) interaction entre deux cultures ou plus.

Les valeurs modales mobilisées par l'ensemble des définitions proposées, sont conformes, de manière générale, à celles trouvées grâce au questionnaire 1. Néanmoins, les valeurs ici convoquées se rapprochent plus du protocole sémantique stabilisé par les discours lexicographiques ; en effet, la totalité des mots mobilisés pour définir *interculturel* active des valeurs ontologiques, à dominante déontique, tel que dans nos stéréotypes ; un seul mot active des valeurs de jugement de vérité, tel que dans notre noyau : *culture*. Le tableau suivant résume nos propos et met en parallèle les valeurs mobilisées par nos stéréotypes, par les associations faites par nos informateurs (Q1) et par leurs définitions (Q2) :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% Q1	% Q2
Ontologiques	100%	78%	100%
Aléthiques	0%	0%	12%
Déontiques	75%	86%	63%
Aléthiques/Déontiques	25%	14%	25%
Jugement de vérité	0%	44%	13%
Epistémique	0%	50%	100%
Doxologique	0%	0%	0%
Epistémique/ Doxologique	0%	50%	0%

Axiologiques	100%	89%	75%
Positives	50%	50%	67%
Négatives	0%	0%	0%
Bivalentes	50%	50%	33%
Finalisantes	75%	56%	25%
Volitives	100%	100%	100%
Désidératives	0%	0%	0%

Tableau 185 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par le mot *interculturel* : discours lexicographiques, ensemble du corpus Q1 et Q2.

Questionnaire 3 :

Le dernier volet de notre analyse pour le mot *interculturel* a présenté à nos informateurs des séries de chaînes correspondantes aux discours normés en langue française, puis, dans une démarche comparative, des enchaînements extraits des discours normés en langue espagnole mais absents de la représentation en français ; enfin, des associations trouvées dans les discours de la didactique des langues étrangères.

Etant donné que le nombre de séries que nous pouvions proposer à partir des discours lexicographiques est très limité, (par rapport aux deux autres mots étudiés dans cette recherche (*civilisation* et *interculturel*)) nous avons décidé de donner une place plus vaste aux associations concernant la didactique des langues étrangères. Après tout, comme nous l'avons affirmé dans notre recherche antérieure (Delgadillo, 2013 : 94) « la relative nouveauté du terme (...) souligne le besoin de son analyse avant de l'intégrer à la pédagogie et plus spécifiquement à la didactique des langues étrangères »

Voici les résultats obtenus avec les chaînes normées en langue française :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
Interculturel donc contact	85%	4%	9%	2%
Interculturel donc liens entre cultures	87%	9%	4%	0%
Interculturel donc différences	72%	15%	13%	0%
Interculturel donc échange	70%	17%	13%	0%
Interculturel donc dialogue	68%	28%	4%	0%
Interculturel donc communication	74%	21%	4%	0%

Tableau 186: Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations normées en français.

Comme le montre ce tableau, toutes les séries ont été évaluées « possible » par la plupart de nos informateurs. Les chaînes : *interculturel donc communication* et *interculturel donc dialogue* défendent notre hypothèse sur le rapport à l'expérience ou au ressenti que ce questionnaire est susceptible de déclencher chez nos informateurs ; en effet, elles ont le plus haut taux d'adhésion « parfois possible », ceci, pour nous, renvoie au contexte exolingue d'apprentissage et d'enseignement du français qui caractérise la Colombie, où les possibilités de communiquer et de dialoguer en langue étrangère sont très réduites, surtout dans le secteur public.

Egalement, les associations proposées à partir des discours normatifs en espagnol, mais non présentes en français, ont été acceptées par plus de la moitié des enquêtés. Celles renvoyant à *tolérance* et à *intercompréhension* ont aussi des niveaux importants d'évaluation « parfois possible ». Suivant notre hypothèse sur le rapport au vécu, ces associations concernent le fait que

dans les relations à autrui, même dans des situations interculturelles, tout n'est pas toléré et que la compréhension n'est pas toujours réciproque. Voici la synthèse de ces données :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
Interculturel donc éléments communs	74%	19%	6%
Interculturel donc tolérance	64%	30%	6%
Interculturel donc intercompréhension	62%	32%	6%

Tableau 187 : Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations non normées en français.

Finalement, les associations concernant les discours sur l'*interculturel* dans la didactique des langues étrangères ont été évaluées ainsi :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
Interculturel donc coexistence	55%	36%	9%	0%
Interculturel donc attitudes	64%	32%	4%	0%
Interculturel donc contexte	57%	28%	15%	0%
Interculturel donc négociation	53%	43%	4%	0%
Interculturel donc diversité	85%	9%	6%	0%
Interculturel donc rupture	32%	49%	19%	0%
Interculturel donc temps partagé	51%	43%	6%	0%
Interculturel donc espace partagé	53%	38%	9%	0%
Interculturel donc vécu	62%	26%	11%	2%
Interculturel donc évaluation	47%	43%	11%	0%
Interculturel donc présence	45%	47%	9%	0%
Interculturel donc affects	55%	43%	2%	0%
Interculturel donc identité	68%	17%	15%	0%
Interculturel donc conflits	36%	49%	15%	0%
Interculturel donc malentendus	32%	53%	15%	0%
Interculturel donc choc	40%	47%	13%	0%
Interculturel donc découverte	74%	23%	2%	0%
Interculturel donc conscience	66%	28%	6%	0%
Interculturel donc étrangeté	49%	32%	17%	2%
Interculturel donc interprétation	66%	30%	4%	0%
Interculturel donc altérité	51%	43%	4%	2%
Interculturel donc remise en question	38%	53%	6%	2%
Interculturel donc empathie	60%	38%	2%	0%
Interculturel donc implicites	40%	55%	4%	0%
Interculturel donc dysfonctionnement	21%	60%	17%	2%
Interculturel donc simulation	36%	53%	11%	0%

Tableau 188: Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations de la didactique des L.E.

Les chaînes auxquelles nos informateurs ont majoritairement adhéré sont, par ordre décroissant : *interculturel donc diversité*, *interculturel donc découverte*, *interculturel donc identité*, *interculturel donc interprétation* et *interculturel donc empathie*. Il est intéressant de voir que les chaînes faisant référence aux problèmes liés à la rencontre interculturel sont celles qui ont été évaluées « impossible » par au moins 15% de nos informateurs, c'est-à-dire, les plus hauts taux, ici, de ce choix, à savoir : *interculturel donc conflits*, *interculturel donc malentendus*, *interculturel donc dysfonctionnement*, *interculturel donc étrangeté* et *interculturel donc rupture*.

Les enchaînements : *interculturel donc implicites*, *interculturel donc remise en question*, *interculturel donc choc*, *interculturel donc malentendus*, *interculturel donc conflits*, *interculturel donc présence* et *interculturel donc rupture* présentent les mêmes caractéristiques que les associations qui ont donné lieu à notre hypothèse sur le rapport au vécu : elles sont partagées entre le « possible », le « parfois possible » et l'« impossible », le deuxième choix étant dominant.

Possibles argumentatifs :

L'analyse des données recueillies grâce à nos deux premiers questionnaires et affirmées dans le troisième, autorise la synthèse des PA du mot *interculturel* comme ceci :

Interculturel	DONC	Culture
	DONC	Différences
	DONC	Connaissances
	DONC	Tolérance
	DONC	Echange
	DONC	Interaction
	DONC	Respect
	DONC	Langue
	DONC	Partage
	DONC	Personnes
	DONC	Aspects

Tableau 189 : Possibles argumentatifs du mot *interculturel* dans l'ensemble du corpus.

Ces PA résument la définition d'*interculturel* comme le « moment d'interaction entre des personnes appartenant à des cultures différentes, qui permet d'échanger des éléments culturels et de mettre en relief les différences ». Elle produit la chaîne argumentative suivante :

**Interculturel DC cultures différentes DC interaction DC différences DC échange DC
connaissance DC tolérance DC respect**

5.6.2. Corpus Enseignants

Questionnaire 1 :

Les mots que les enseignants associent spontanément à *interculturel* sont résumés dans le tableau ci-dessous :

Associations	Occurrences	%
Culture	2	25%
Interaction	2	25%
Tolérance	2	25%

Société	2	25%
Partager	2	25%

Tableau 190 : Fréquences des associations qui caractérisent le mot *interculturel* chez les enseignants.

Seul le mot *culture* se trouve parmi les éléments du noyau que nous avons établi à partir des discours dictionnaires ; aucun élément de nos stéréotypes n'a été évoqué.

L'un des objectifs de cet étude étant d'établir si les enseignants ayant fait un séjour dans un pays francophone ont une conceptualisation différente de l'*interculturel*, nous avons séparé notre corpus en conséquence, et dans cette première partie, nous n'avons trouvé aucune différence, comme le montre la figure suivante :

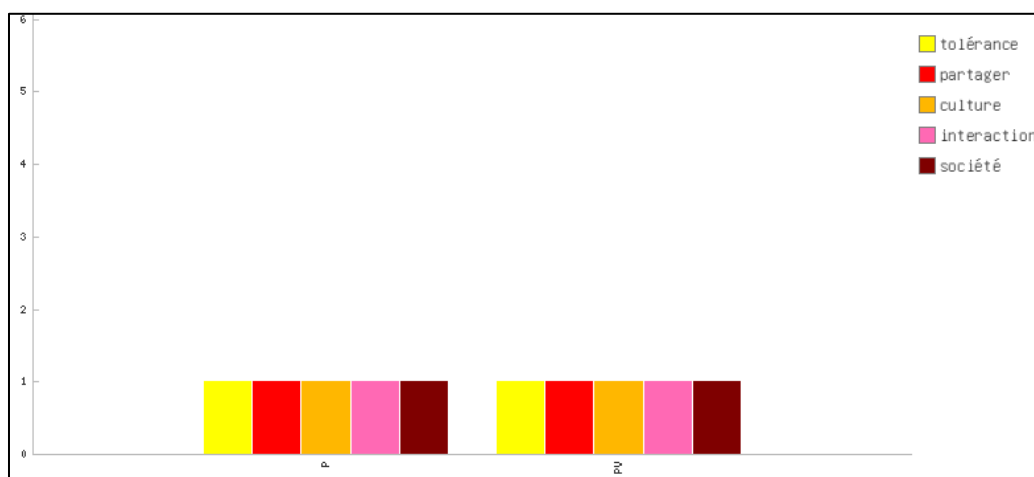


Figure 22 : Comparaison des associations d'*interculturel*, faites par les enseignants ayant effectué un séjour à l'étranger (PV) et les enseignants n'ayant pas effectué de séjour à l'étranger (P).

L'ensemble des associations proposées mobilisent des valeurs ontologiques déontiques et axiologiques, ces dernières sont partagées entre le pôle positif, avec les mots *culture*, *société* et *partager*, et la bipolarité des mots *interaction* et *tolérance* que nous avons déjà expliqués.

Outre les valeurs axiologiques et ontologiques, des valeurs finalisantes volitives apparaissent dans les mots *partager*, *interaction* et *tolérance* ; ce dernier et le mot *culture*, activent des valeurs de jugement de vérité : relatives aux « savoirs » et aux « croyances » pour le premier, et seulement aux « savoirs » pour le second.

Bien qu'une seule association proposée corresponde au protocole sémantique normé, outre la présence des valeurs de jugement de vérité, l'attribution des valeurs modales ne diffère pas de manière représentative chez les enseignants, comme le démontre le tableau suivant :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% enseignants
Ontologiques	100%	100%
Aléthiques	0%	0%
Déontiques	75%	100%
Aléthiques/Déontiques	25%	0%
Jugement de vérité	0%	40%
Epistémique	0%	50%
Doxologique	0%	0%

Epistémique/Doxologique	0%	50%
Axiologiques	100%	100%
Positives	50%	60%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	50%	40%
Finalisantes	75%	60%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 191 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par les associations d'*interculturel* : discours lexicographiques et enseignants.

Questionnaire 2 :

Au moment de rédiger la définition d'*interculturel* les enseignants n'ont repris qu'un seul mot évoqué dans le premier questionnaire : *culture*, ce qui explique les quelques différences dans la mobilisation des valeurs modales que nous verrons après. Les mots les plus fréquents dans les significations proposées par nos informateurs sont résumés ainsi :

Associations	Occurrences	%
Culture	6	100%
Groupe	3	50%
Différent	3	50%
Rapport	2	33%
Peuple	2	33%

Tableau 192 : Fréquence des mots qui définissent *interculturel* chez les enseignants.

Le contexte discursif dans lequel ces mots ont été déployés nous permet de résumer l'ensemble des définitions proposées pour le mot *interculturel* comme suit : « rapport entre peuples et cultures différents ».

La totalité des définitions mobilise des valeurs ontologiques et axiologiques ; dans les premières dominent les « normes sociales » avec les mots *culture*, *groupe*, *rapport* et *peuple* ; seul le mot *différences* renvoie aussi bien aux « lois naturelles » qu'au « normes sociales », comme nous l'avons déjà démontré. Dans les secondes, c'est la bivalence positif/négatif qui prévaut grâce aux mots *différent*, *rapport* et *peuple* ; quant aux mots *groupe* et *culture*, ils se placent dans le pôle axiologique positif. Enfin, des valeurs de jugement de vérité, épistémiques, et finalisantes volitives, sont convoquées en moindre degré, par les mots *culture* et *rapport* respectivement.

Ces valeurs sont conformes à celles mobilisées dans nos stéréotypes, même si dans les définitions proposées par les enseignants, les valeurs finalisantes se présentent en moindre degré et il y a des valeurs de jugement de vérité. Le tableau ci-après met en parallèle les valeurs modales mobilisées dans les discours lexicographiques et chez nos informateurs dans les questionnaires 1 et 2 :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% Q1	% Q2
Ontologiques	100%	100%	100%
Aléthiques	0%	0%	0%
Déontiques	75%	100%	80%
Aléthiques/Déontiques	25%	0%	20%
Jugement de vérité	0%	40%	20%
Epistémique	0%	50%	100%

Doxologique	0%	0%	0%
Epistémique/Doxologique	0%	50%	0%
Axiologiques	100%	100%	100%
Positives	50%	60%	40%
Négatives	0%	0%	0%
Bivalentes	50%	40%	60%
Finalisantes	75%	60%	20%
Volitives	100%	100%	100%
Désidératives	0%	0%	0%

Tableau 193 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par le mot *interculturel* chez les enseignants : discours lexicographiques, Q1 et Q2.

L'un des objectifs de cette recherche est, comme nous l'avons déjà dit, d'établir si les enseignants ayant fait un séjour dans un pays francophone, ont une conceptualisation différente de l'*interculturel*. Pour cette raison, nous avons séparé notre corpus en conséquence, et nous tenons à présenter les données obtenues :

Enseignants ayant fait un séjour à l'étranger :

- (...) Echanges de pensées, raisonnements, de goûts, activités, tout autour de la communication
- (...) moment où deux ou plusieurs cultures différentes commencent à serrer leurs liens
- (...) capacité qu'un apprenant a de s'approcher à une autre culture, de la comprendre en acceptant les différences. Mais cette acceptation ne veut pas dire oublier sa propre culture, tout au contraire c'est aussi la renforcer
- (...) rapport des différents groupes de personnes que vivent ensemble dans un endroit que n'est pas l'origine d'au moins un des groupes et que doivent s'adapter ou assimiler un autre système de vie
- (...) influences entre pays et peuples qui se trouvent dans l'histoire et produisent des changements sociaux, linguistiques etc.

Enseignants n'ayant pas fait de séjour à l'étranger :

- (...) aspect qu'on partage avec une autre culture
- (...) Echange entre groupes de différentes cultures
- (...) le rapport et l'interaction entre des peuples, des cultures et des civilisations.

Le premier constat, le plus évident, c'est que les enseignants qui n'ont pas fait de séjour à l'étranger font des définitions plus courtes que ceux qui ont voyagé ; chez les premiers, il est difficile d'établir des éléments communs de la définition, outre la référence à la *culture*. Pourtant les trois informateurs renvoient à l'idée de *rapport* : le premier parle du *partage*, le deuxième, d'*échange*, et le troisième, de *rapport* et *interaction* ; ainsi, ils définissent l'*interculturel* comme le « rapport entre cultures », définition qui est très proche de celle proposée dans les dictionnaires de langue française, et qui produit la chaîne argumentative suivante :

Interculturel DC cultures DC rapport

Les enseignants qui ont été dans un pays francophone, mettent en avant le contact et les conséquences de cette « relation entre cultures », c'est-à-dire, ils parlent du fait de « vivre ensemble », de se « trouver dans l'histoire » du « moment » où l'on « serre des liens », des « échanges communicatifs » et aussi de « différences », « changements », « influences », « adaptation », « assimilation », « compréhension » et « acceptation ». Chez eux, la chaîne argumentative qui émerge est :

Interculturel DC rencontre de cultures DC échange DC différences DC compréhension DC adaptation

Notre hypothèse est ici confirmée : les enseignants ayant effectué un séjour dans un pays francophone ont une conceptualisation différente et plus élaborée de l'*interculturel*.

Questionnaire 3 :

Nos informateurs ont adhéré à toutes les associations proposées, extraites des discours normatifs en langue française ; deux d'entre elles, ont été acceptées par la totalité des enseignants : *interculturel donc contact* et *interculturel donc liens entre cultures* ; une autre se place majoritairement dans le « parfois possible », et est la seule à être refusée par un enseignant, à savoir : *interculturel donc différences*. Nous avons constaté que pour cette association les enseignants qui l'ont évaluée « parfois possible » sont tous ceux qui n'ont pas effectué de séjour à l'étranger. Le tableau qui suit rend compte de l'ensemble des réponses obtenues :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
Interculturel donc contact	100%	0%	0%
Interculturel donc liens entre cultures	100%	0%	0%
Interculturel donc différences	38%	50%	13%
Interculturel donc échange	75%	25%	0%
Interculturel donc dialogue	75%	25%	0%
Interculturel donc communication	75%	25%	0%

Tableau 194: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations normées en français.

Au moment de présenter des associations absentes de la représentation en langue française, mais présentes dans les dictionnaires de langue espagnole, aucun informateur ne les a considérées « impossible » ; ici aucune différence a été soulevée entre nos deux groupes d'enseignants. Voici le résumé des données obtenues :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
Interculturel donc éléments communs	63%	38%	0%
Interculturel donc tolérance	63%	38%	0%
Interculturel donc intercompréhension	63%	38%	0%

Tableau 195 : Résultat questionnaire 3 : enseignants - associations non normées en français.

Quand nous avons proposé des séries de chaînes extraites des discours sur l'*interculturel* dans la didactique des langues étrangères, nous n'avons pas constaté des différences entre nos deux groupes d'enseignants ; ils ont majoritairement adhéré à *interculturel donc diversité*, *interculturel donc négociation*, *interculturel donc vécu*, *interculturel donc identité* et *interculturel donc altérité*.

Les chaînes *interculturel donc rupture* et *interculturel donc choc* ont été refusées par la moitié de nos informateurs ; d'ailleurs, toutes celles qui renvoient aux problèmes liés à la rencontre interculturelle ont eu des niveaux importants d'évaluation « impossible », à savoir : *interculturel donc malentendus*, *interculturel donc conflits*, *interculturel donc étrangeté* et *interculturel donc dysfonctionnements*.

Enfin, les chaînes établissant un rapport entre l'*interculturel* et le contact direct entre des personnes, (les chaînes associant l'*interculturel* à *coexistence, attitudes, contexte, temps partagé, espace partagé, présence, affects, remise en question, empathie, et implicites*) ont été évaluées, soit de manière équitable entre le « possible » et le « parfois possible », soit majoritairement dans ce dernier choix, ce qui confirme encore une fois, notre hypothèse sur le rapport à l'expérience ou au vécu que ce questionnaire peut déclencher.

Etant donné que des différences n'ont pas été soulevées entre les enseignants ayant été dans un pays francophone et ceux qui n'ont pas été dans un pays francophone, nous considérons que le rapport au vécu concerne ici l'expérience professionnelle dans la salle de classe, en d'autres mots, ce qu'il est possible de faire dans les cours des langues en contexte exolingue, au moment de travailler l'*interculturalité* pendant les cours de français. Le contact direct avec des francophones étant très limité, et les groupes d'étudiants étant constitués d'apprenants colombiens, sont deux situations qui laissent peu de place à l'expérience de l'altérité et aux problèmes qui lui sont propres : malentendus, choc, sentiment d'étrangeté, conflits, remise en question, etc. Il n'est donc pas étonnant que la série *interculturel donc diversité* ait le plus haut taux d'évaluation « possible » (88%), notamment si le travail interculturel concerne l'exposition et la comparaison des différents faits culturels, géographiques, religieux, gastronomiques, entre autres. Le tableau qui suit expose l'ensemble des réponses recueillies :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
Interculturel donc coexistence	50%	50%	0%
Interculturel donc attitudes	38%	63%	0%
Interculturel donc contexte	38%	50%	13%
Interculturel donc négociation	75%	25%	0%
Interculturel donc diversité	88%	13%	0%
Interculturel donc rupture	13%	38%	50%
Interculturel donc temps partagé	25%	63%	13%
Interculturel donc espace partagé	38%	50%	13%
Interculturel donc vécu	75%	13%	13%
Interculturel donc évaluation	25%	50%	25%
Interculturel donc présence	38%	50%	13%
Interculturel donc affects	25%	75%	0%
Interculturel donc identité	75%	25%	0%
Interculturel donc conflits	13%	63%	25%
Interculturel donc malentendus	0%	63%	38%
Interculturel donc choc	25%	25%	50%
Interculturel donc découverte	63%	25%	13%
Interculturel donc conscience	38%	50%	13%
Interculturel donc étrangeté	25%	38%	38%
Interculturel donc interprétation	38%	63%	0%
Interculturel donc altérité	75%	25%	0%
Interculturel donc remise en question	0%	88%	13%
Interculturel donc empathie	38%	63%	0%
Interculturel donc implicites	25%	63%	13%
Interculturel donc dysfonctionnement	13%	63%	25%
Interculturel donc simulation	13%	63%	25%

Tableau 196 : Résultat questionnaire 3 : associations des discours de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

Les informations recueillies auprès de la totalité des enseignants, permettent de présenter les possibles argumentatifs du mot *interculturel* ainsi :

<i>Interculturel</i>	DONC	Culture
	DONC	Interaction
	DONC	Tolérance
	DONC	Société
	DONC	Partager
	DONC	Rapport
	DONC	Groupe
	DONC	Différent
	DONC	Peuple

Tableau 197 : Possibles argumentatifs du mot *interculturel* chez les enseignants.

Les questionnaires 1 et 2 font ressortir la reconstruction que font les enseignants, du protocole sémantique d'*interculturel* ; ils définissent cette entité lexicale comme le « rapport entre peuples et cultures différents ». Cette reconstruction provoque l'attribution de valeurs de jugement de vérité, absentes dans les discours normés. La chaîne argumentative résultante est la suivante :

Interculturel DC cultures différentes DC rapport DC interaction DC partage DC tolérance

5.6.3. Corpus Futurs enseignants

Questionnaire 1 :

Les associations spontanées que les futurs enseignants ont proposé pour le mot *interculturel* sont les suivantes :

Associations	Occurrences	%
Culture	17	44%
Différences	15	38%
Connaissances	11	28%
Langue	9	23%
Echange	9	23%
Tolérance	7	18%
Apprentissage	6	15%
Respect	6	15%
Interaction	6	15%

Tableau 198 : Associations qui caractérisent le mot *interculturel* chez les futurs enseignants.

Deux de ces mots font partie du noyau que nous avons construit grâce aux discours lexicographiques : *culture* et *échange* ; un autre se trouve parmi nos stéréotypes : *différences*. Nous avons remarqué des différences importantes entre les associations proposées par les différents groupes de futurs enseignants, comme le démontre la figure ci-dessous, raison pour laquelle nous analyserons plus loin, en détail, chacun de ces corpus :

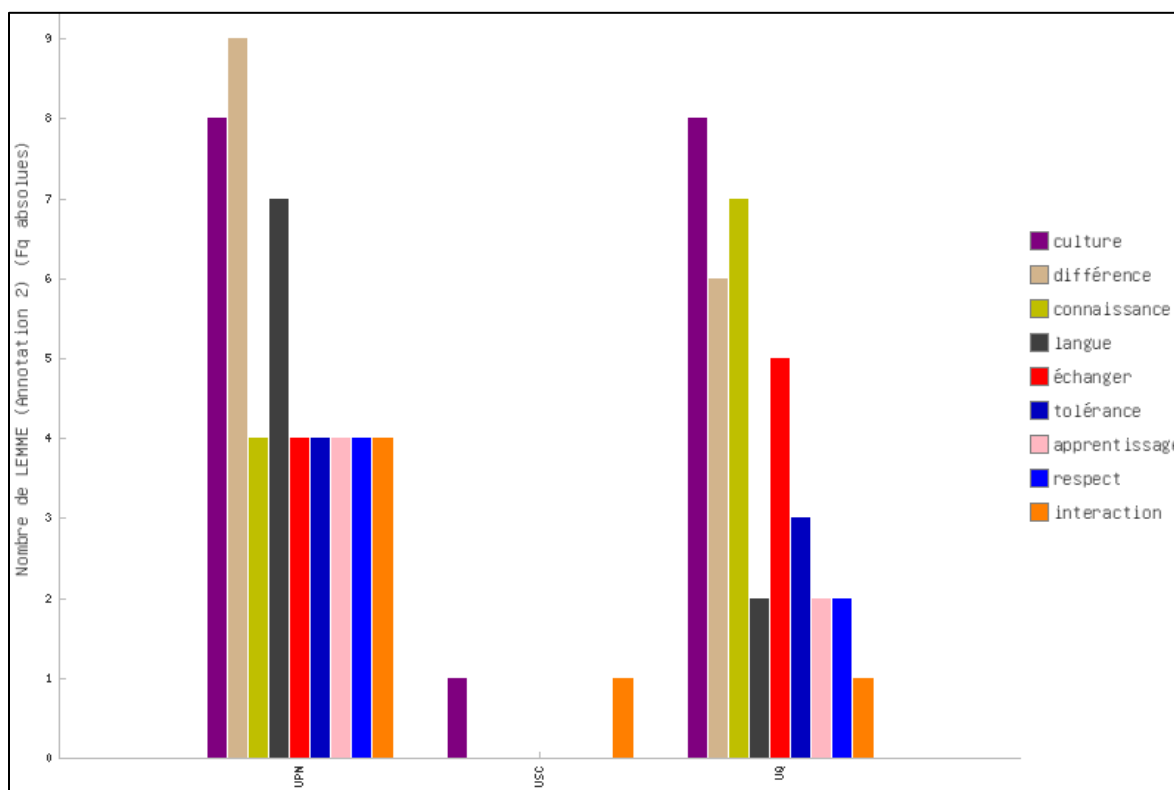


Figure 23 : Nombre d'occurrences des principales associations du mot interculturel dans chacun des groupes des futurs enseignants.

Les associations proposées par l'ensemble des futurs enseignants mobilisent des valeurs ontologiques déontiques avec les mots *culture*, *langue*, *échange*, *tolérance*, *respect* et *interaction*. Les mots *différences* et *apprentissage* convoquent des valeurs concernant à la fois des « lois naturelles » et des « normes sociales ». Ce dernier, selon le dictionnaire le Grand Robert, renvoie aussi bien au « fait d'apprendre un métier manuel ou technique » qu'au « temps que l'on passe dans l'état d'apprenti ».

Outre des valeurs ontologiques, des valeurs axiologiques sont déployées par les mots *culture*, *connaissance*, *échange*, *apprentissage*, *différence*, *tolérance*, *respect* et *interaction*. Les quatre premières se placent dans le pôle axiologique positif, et les quatre dernières dans la bivalence positif / négatif. Des valeurs de jugement de vérité apparaissent également dans les mots *culture*, *connaissance* et *apprentissage*, qui se placent dans la sphère des « savoirs » ; de leur côté, les mots *tolérance* et *respect* font appel tant aux « croyances » qu'aux « savoirs ».

Enfin, des valeurs finalisantes volitives se présentent dans les mots *échange*, *tolérance*, *apprentissage*, *respect* et *interaction*.

Vu que les associations proposées par les futurs enseignants reconstruisent le protocole sémantique de l'entité lexicale *interculturel*, l'attribution des valeurs modales diffère un peu ; en effet, la présence du mot *connaissances* chez nos informateurs fait que les valeurs ontologiques ne soient pas convoquées à 100% ; la même situation se présente avec les valeurs axiologiques, car elles ne font pas surface dans le mot *langue*. Enfin, nous informateurs assignent des valeurs de jugement de vérité au mot *interculturel*, alors qu'elles sont absentes de nos stéréotypes. Voici la synthèse de nos propos :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% futurs enseignants
Ontologiques	100%	89%
Aléthiques	0%	0%
Déontiques	75%	75%
Aléthiques/Déontiques	25%	25%
Jugement de vérité	0%	56%
Epistémique	0%	60%
Doxologique	0%	0%
Epistémique/Doxologique	0%	40%
Axiologiques	100%	89%
Positives	50%	50%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	50%	50%
Finalisantes	75%	56%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 199: Comparaison des valeurs modales qui caractérisent le mot *interculturel* : discours lexicographiques et futurs enseignants.

Questionnaire 2 :

Quand nous avons demandé aux futurs enseignants de définir le mot *interculturel*, ils ont réutilisé cinq mots évoqués dans le premier questionnaire, à savoir *culture*, *différences*, *échange*, *interaction* et *connaissances* ; à préciser que dans leurs significations, ce dernier mot a été remplacé par son verbe : *connaître*. La totalité des mots employés ici est exposée ci-dessous :

Associations	Occurrences	%
Culture	39	100%
Différences	14	36%
Echange	9	23%
Individu	7	18%
Connaître	6	15%
Personne	6	15%
Interaction	6	15%
Aspects	6	15%

Tableau 200 : Fréquence des mots qui caractérisent la définition d'*interculturel* chez les futurs enseignants.

Les futurs enseignants ont déployé ces mots pour définir l'*interculturel* en tant que « échange ou interaction entre des personnes appartenant à des cultures différentes, qui permet de connaître les différences culturelles ». Voici quelques extraits des définitions rédigées :

- (...) l'agir de connaître des autres cultures différentes à la culture dans laquelle on est (...)
- (...) rencontre d'une culture avec autre, ici les différences sont évidentes entre les cultures.
- (...) connaissance qui un individu a au sujet de cultures différentes et étrangères à la de lui.
- (...) interaction des personnes avec un certain culture avec des autres qui ont une culture différente.
- (...) tous les aspects culturels que je peux connaître d'un autre contexte différent au mien. (...)
- (...) échange entre deux pays ou plus dans les aspects culturels.
- (...) interaction entre deux ou plus cultures. Elle signifie l'échange de pensées, des idées.
- (...) relation que nous avons ou nous voulons obtenir avec autres pays. Quand nous parlons de notre culture en autre pays et de la même forme nous pouvons connaître d'autre culture.
- (...) a pour objectif réunir de différentes cultures
- (...) c'est quand un groupe de personnes partage et connaît une l'autre.

- (...) moment ou acte d'interaction entre différentes cultures donnant comme résultat l'apparition de divergences et points en commun, aussi la naissance de phénomènes propres à ce processus d'interaction.
- (...) interaction entre deux cultures dans laquelle il y a une reconnaissance de moi-même à partir des différences, (...)
- (...) relations et échanges entre la culture d'un individu qui est en train d'apprendre une langue étrangère et la culture de la langue cible.
- (...) échange entre cultures, en cherchant la connaissance de l'autre comme la connaissance de soi-même. (...)
- (...) mise en relation entre deux cultures différentes.
- (...) échange de sens et de rituels entre individus de différentes cultures dont les symboles appartiennent à un autre réseau de signification.

Dans les valeurs modales mobilisées dans ces définitions dominent les valeurs ontologiques : déontiques par les mots : *culture*, *échange*, *interaction* et *aspects* ; aléthiques par le mot *personnes* ; et aussi bien aléthiques que déontiques par les mots *différences* et *individus*. Outre des valeurs ontologiques, des valeurs axiologiques apparaissent dans les mots *culture*, *échange*, *connaître*, *personne*, *différences* et *interaction* ; les quatre premières placent la signification dans le pôle axiologique positif, et les deux derniers dans la bivalence positif/négatif.

En moindre degré se présentent des valeurs finalisantes volitives grâce aux mots *échange*, *connaître* et *interaction*. Enfin, des valeurs épistémiques sont déployées par les mots *culture* et *connaître*.

L'absence des mots *tolérance*, *apprentissage* et *respect*, évoqués lors du premier questionnaire, explique ici la moindre convocation de valeurs finalisantes, seule différence importante par rapport aux valeurs convoquées dans les associations proposées lors du premier questionnaire. La reconstruction du protocole sémantique stabilisé par les discours lexicographiques, ainsi que de la modalisation discursive sont ainsi confirmées pour le mot *interculturel*, comme l'expose le tableau suivant :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% Q1	% Q2
Ontologiques	100%	89%	88%
Aléthiques	0%	0%	14%
Déontiques	75%	75%	57%
Aléthiques/Déontiques	25%	25%	29%
Jugement de vérité	0%	56%	25%
Epistémique	0%	60%	100%
Doxologique	0%	0%	0%
Epistémique/Doxologique	0%	40%	0%
Axiologiques	100%	89%	75%
Positives	50%	50%	67%
Négatives	0%	0%	0%
Bivalentes	50%	50%	33%
Finalisantes	75%	56%	38%
Volitives	100%	100%	100%
Désidératives	0%	0%	0%

Tableau 201: Comparaison des valeurs modales du mot *interculturel* : discours lexicographiques, futurs enseignants : Q1 et Q2.

Questionnaire 3 :

Toutes les séries proposées aux futurs enseignants, présentes dans les dictionnaires de langue française, et dans les dictionnaires de langue espagnole, ont été évaluées « possible » dans la majorité des cas. Nonobstant, celles qui associent *interculturel* à *dialogue*, *communication*, *intercompréhension* et *tolérance* se situent entre 21% et 31% dans le « parfois possible ». Pour nous, ce choix est lié au fait que pendant le processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE, dans le secteur public Colombien, il y a très peu de probabilités d'être en situation réelle de communication interculturelle, ce qui empêche à nos informateurs de considérer ces chaînes à 100% « possible ». Les tableaux ci-après synthétisent les réponses recueillies :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
Interculturel donc contact	82%	5%	10%	3%
Interculturel donc liens entre cultures	85%	10%	5%	0%
Interculturel donc différences	79%	8%	13%	0%
Interculturel donc échange	69%	15%	15%	0%
Interculturel donc dialogue	67%	28%	5%	0%
Interculturel donc communication	74%	21%	5%	0%

Tableau 202 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations normées en français.

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
Interculturel donc éléments communs	77%	15%	8%
Interculturel donc tolérance	64%	28%	8%
Interculturel donc intercompréhension	62%	31%	8%

Tableau 203 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations non normées en français.

Quand nous avons proposé à nos informateurs des séries de chaînes correspondantes aux discours sur l'*interculturel* dans la didactique des langues étrangères, celles qui ont le plus haut taux d'adhésion « possible » (entre 72% et 85%) sont : *interculturel donc interprétation*, *interculturel donc conscience*, *interculturel donc découverte*, *interculturel donc diversité*. Il n'est pas par hasard que ces enchaînements aient été si bien accueillis par les futurs enseignants ; en effet, ils font référence à des éléments que les enseignants peuvent travailler dans les salles de classe des langues, en contexte exolingue.

Si nous nous arrêtons à examiner les séries qui ont été partagées entre le « possible », le « parfois possible » et l'« impossible » avec prédominance du deuxième choix, nous constatons que ce sont, au contraire, celles qui ne se présentent pas, ou très rarement dans une salle de classe en contexte exolingue, comme le colombien, à savoir : *rupture*, *présence*, *conflits*, *malentendus*, *choc*, *altérité*, *remise en question*, *implicites*, *dysfonctionnements*.

L'ensemble des réponses données par les futurs enseignants se trouvent dans le tableau qui suit :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
Interculturel donc coexistence	56%	33%	10%	0%
Interculturel donc attitudes	69%	26%	5%	0%
Interculturel donc contexte	62%	23%	15%	0%
Interculturel donc négociation	49%	46%	5%	0%
Interculturel donc diversité	85%	8%	8%	0%
Interculturel donc rupture	36%	51%	13%	0%
Interculturel donc temps partagé	56%	38%	5%	0%
Interculturel donc espace partagé	56%	36%	8%	0%
Interculturel donc vécu	59%	28%	10%	3%
Interculturel donc évaluation	51%	41%	8%	0%
Interculturel donc présence	46%	46%	8%	0%
Interculturel donc affects	62%	36%	3%	0%
Interculturel donc identité	67%	15%	18%	0%
Interculturel donc conflits	41%	46%	13%	0%
Interculturel donc malentendus	38%	51%	10%	0%
Interculturel donc choc	44%	51%	5%	0%
Interculturel donc découverte	77%	23%	0%	0%
Interculturel donc conscience	72%	23%	5%	0%
Interculturel donc étrangeté	54%	31%	13%	3%
Interculturel donc interprétation	72%	23%	5%	0%
Interculturel donc altérité	46%	46%	5%	3%
Interculturel donc remise en question	46%	46%	5%	3%
Interculturel donc empathie	64%	33%	3%	0%
Interculturel donc implicites	44%	54%	3%	0%
Interculturel donc dysfonctionnement	23%	59%	15%	3%
Interculturel donc simulation	41%	51%	8%	0%

Tableau 204 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations des discours de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

Grâce aux données recueillies dans nos deux premiers questionnaires, et confirmées dans le troisième, nous pouvons résumer les possibles argumentatifs déployés pour le mot *interculturel*, chez les futurs enseignants, ainsi :

<i>Interculturel</i>	DONC	Culture
	DONC	Différences
	DONC	Connaissances
	DONC	Langue
	DONC	Echange
	DONC	Tolérance
	DONC	Apprentissage
	DONC	Respect
	DONC	Interaction
	DONC	Individu
	DONC	Personnes
	DONC	Aspects

Tableau 205 : Possibles argumentatifs du mot *interculturel* chez les futurs enseignants.

Ces PA démontrent la reconstruction faite par les futurs enseignants de français, du protocole sémantique du mot *interculturel* ; ils définissent cette entité lexicale ainsi : « échange ou interaction entre des personnes appartenant à des cultures différentes qui permet de connaître et de respecter les différences culturelles ». Cette définition donne lieu à la chaîne argumentative suivante :

Interculturel DC cultures différentes DC interaction DC échange DC différences DC connaissances DC tolérance DC respect

Nous venons de reconstruire la signification du mot *interculturel* pour l'ensemble des futurs enseignants de français ayant participé à notre étude. Lors de l'analyse de ces données, nous avons souligné des différences de conceptualisation importantes entre les trois groupes universitaires, raison pour laquelle nous allons maintenant les étudier en détail.

5.5.3.1. Futurs enseignants UPN

Questionnaire 1 :

Les associations que les futurs enseignants ont proposé pour le mot *interculturel*, ainsi que ses fréquences d'apparition, sont résumées dans le tableau ci-dessous :

Associations	Occurrences	%
Différences	9	50%
Culture	8	44%
Langue	7	39%
Dialogue	4	22%
Interaction	4	22%
Changement	4	22%
Tolérance	4	22%
Echange	4	22%
Connaissance	4	22%
Apprentissage	4	22%
Respect	4	22%
Relation	3	17%
Reconnaissance	3	17%
Comparaison	3	17%
Société	3	17%

Tableau 206 : Fréquence des associations qui caractérisent le mot *interculturel* chez les futurs enseignants de l'UPN.

Quatre de ces associations sont conformes au protocole sémantique stabilisé par les discours lexicographiques : deux éléments de notre noyau et deux éléments de nos stéréotypes y sont présents, à savoir : *culture* et *échange* et *différences* et *dialogue*. Les autres mots reconstruisent la signification. Avant de préciser les valeurs que l'ensemble des associations mobilisent, nous allons présenter les définitions que le dictionnaire Le Grand Robert donne aux quatre mots que jusqu'ici, n'avaient pas été évoqués :

- Changement : « Etat de ce qui évolue, se modifie, ne reste pas identique (choses, circonstances, états psychologiques) »

- Relation : « Activité ou situation dans laquelle plusieurs personnes sont susceptibles d’agir mutuellement les unes sur les autres » ; « lien de dépendance ou d’influence réciproque »
- Reconnaissance : « Acte de reconnaître, de juger qu’un objet a déjà été connu » ; « Action de reconnaître, d’accepter, d’admettre qqch ou qqn »
- Comparaison : « Fait d’envisager ensemble (deux ou plusieurs objets de pensée) pour (en) chercher les différences et les ressemblances »

Les valeurs axiologiques dominent dans les associations proposées par nos informateurs ; elles sont positives dans les mots : *culture*, *dialogue*, *échanger*, *connaissance*, *apprentissage*, *société*, *reconnaissance* et *comparaison*. Nous tenons à préciser que dans ces deux derniers mots, celles qui activent le pôle positif, ce sont les valeurs axiologiques intellectuelles. Egalement la bivalence positif/négatif fait surface dans les mots *différence*, *interaction*, *tolérance*, *respect* et *relation*. Ce dernier évoque la *dépendance* et l’*influence* et donc la *perte de liberté*, l’*adaptation*, la *transformation*, le *changement*, entre autres.

Outre des valeurs axiologiques, des valeurs ontologiques sont aussi convoquées : dans les mots *culture*, *langue*, *dialogue*, *interaction*, *tolérance*, *échange*, *respect*, *relation*, *reconnaissance* et *société*, c’est la référence aux « normes sociales » qui émerge, alors que les mots *différence*, *apprentissage* et *changement* évoquent en même temps des « lois naturelles » et des « normes sociales ».

Des valeurs finalisantes volitives s’actualisent dans les mots *dialogue*, *interaction*, *changement*, *tolérance*, *échange*, *apprentissage*, *respect*, *relation*, *reconnaissance* et *comparaison*. Enfin, des valeurs de jugement de vérité apparaissent grâce à *culture*, *connaissance*, *apprentissage*, *reconnaissance*, *comparaison*, *respect* et *tolérance* ; seules les deux dernières ont à voir avec les « croyances » et les « savoirs », les autres concernent exclusivement des valeurs épistémiques.

Ces valeurs, outre l’activation du jugement de vérité, sont conformes à celles mobilisées par les discours dictionnaires, ce qui présuppose la reconstruction du protocole sémantique normé, comme le montre le tableau qui suit :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% UPN
Ontologiques	100%	87%
Aléthiques	0%	0%
Déontiques	75%	77%
Aléthiques/Déontiques	25%	23%
Jugement de vérité	0%	47%
Epistémique	0%	71%
Doxologique	0%	0%
Epistémique/Doxologique	0%	29%
Axiologiques	100%	93%
Positives	50%	57%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	50%	43%
Finalisantes	75%	67%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 207 : Valeurs modales mobilisées par les associations d’interculturel chez les futurs enseignants de l’UPN.

Questionnaire 2 :

Au moment de proposer la définition d'*interculturel*, les futurs enseignants de l'UPN ont repris plus de la moitié des mots évoqués lors du premier questionnaire, à savoir : *connaissance, dialogue, langue, échange, différence, culture, interaction* et *relation*. La totalité des entités lexicales employées de manière récurrente dans leurs définitions, est exposée dans le tableau ci-après :

Associations	Occurrences	%
Culture	18	100%
Différences	12	67%
Individu	6	33%
Langue	5	28%
Dialogue	4	22%
Echange	4	22%
Groupe	4	22%
Interaction	4	22%
Propre	3	17%
Connaissance	3	17%
Personnes	3	17%
Relation	3	17%

Tableau 208 : Définitions que caractérisent le mot *interculturel* chez les futurs enseignants de l'UPN.

Le contexte discursif dans lequel ont été actualisés ces mots définit l'*interculturel* comme « relation entre des individus appartenant à des cultures différentes, où la langue permet le dialogue et l'échange pour connaître leurs différences et leurs ressemblances ». Nous tenons à présenter quelques extraits des réponses de nos informateurs :

- (...) échange des expériences de vie des individus dans un contexte communicatif que leur permet de trouver des points de vue différents et trouver des ressemblances.
- (...) connexion entre deux ou plusieurs cultures, qui permet aux êtres vivants d'interagir de façon différente en accord avec les transformations surgies de l'influence qu'exerce une dans l'autre et vice-versa.
- (...) dialogue entre cultures où le but est de valoriser les différences pour élargir le point de vue des individus. Ce dialogue permet une amélioration de la conduite avec plus de respect et de tolérance à l'intérieur de la culture propre et étrangère et une augmentation de la capacité à comprendre et agir dans la vie quotidienne. Ce dialogue se fait à partir des langues des cultures impliquées.
- (...) rapport et le dialogue entre plusieurs cultures. (...)
- (...) ensemble de caractéristiques qui sont étudiés afin de trouver différences ou aspects pareils entre un groupe culturel et un autre.
- (...) rencontre entre deux ou des autres cultures qui a comme but l'analyse des représentations et des expressions de chacune pour identifier leurs ressemblances et leurs différences.
- (...) interaction entre deux cultures dans laquelle il y a une reconnaissance de moi-même à partir des différences, similitudes que je peux trouver dans des aspects comme la langue, les coutumes, les traditions et la manière de penser des deux individus.
- (...) articulation de deux ou plus cultures. Quand des personnes sont intéressées pour connaître ce qui est différent dans une autre culture et parlent avec des sujets de l'autre culture, (...) mais ils font cela sans critique, sans juger, en comprenant les différences.
- (...) relations et échanges entre la culture d'un individu qui est en train d'apprendre une langue étrangère et la culture de la langue cible.
- (...) échange entre cultures, en cherchant la connaissance de l'autre comme la connaissance de soi-même. (...)

- (...) phénomène d'articulation et de relation entre deux ou plus constructions sociales, lesquelles s'apportent et complètent selon les besoins que chaque groupe social a, et aussi pour l'enrichissement des idées, coutumes et traditions.

Les valeurs modales dominantes dans ces définitions sont ontologiques : le mot *personnes* active la sphère aléthique ; les mots *relation*, *interaction*, *groupe*, *culture*, *langue* et *dialogue* renvoient à la sphère déontique ; et les mots *propre*, *individu* et *différence* font référence aussi bien aux « lois naturelles » qu'aux « normes sociales ».

Des valeurs axiologiques sont également convoquées, elles se placent majoritairement dans le pôle positif, grâce aux mots *groupe*, *propre*, *personne*, *culture*, *échange*, *dialogue* et *connaissance* ; les mots *différence*, *interaction* et *relation* se trouvent, quant à eux, dans la bivalence positif/négatif. Outre des valeurs ontologiques et axiologiques, des valeurs finalisantes volitives apparaissent dans les mots *échange*, *dialogue*, *interaction* et *relation* ; finalement, en moindre degré sont convoquées des valeurs de jugement de vérité, épistémiques, dans les mots *culture* et *connaissances*.

La mise en parallèle de ces valeurs avec celles mobilisées par les associations que ces informateurs ont proposées précédemment, diffèrent un peu, car dans les définitions proposées, les mots *respect*, *tolérance* et *comparaison* n'ont pas été repris de manière représentative ; il y a donc ici une moindre convocation de valeurs de jugement de vérité, exclusivement concernant les « savoirs ». De la même manière la sous-représentation des valeurs finalisantes s'explique ici par l'absence des mots : *changement*, *tolérance*, *apprentissage*, *respect*, *reconnaissance* et *comparaison*. Voici la synthèse de nos propos :

Valeurs modales	% Q1	% Q2
Ontologiques	87%	92%
Aléthiques	0%	9%
Déontiques	77%	64%
Aléthiques/Déontiques	23%	27%
Jugement de vérité	47%	17%
Epistémique	71%	100%
Doxologique	0%	0%
Epistémique/Doxologique	29%	0%
Axiologiques	93%	83%
Positives	57%	70%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	43%	30%
Finalisantes	67%	33%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 209: Comparaison des valeurs modales du mot *interculturel* chez les futurs enseignants de l'UPN : Q1 et Q2.

Questionnaire 3 :

Quand nous avons proposé aux futurs enseignants de l'UPN des associations normées en langue française, ils y ont adhéré majoritairement ; les hautes fréquences d'adhésion « possible » (entre 72% et 94%) confirment les données recueillies dans les deux premiers questionnaires : *interculturel donc lien entre cultures*, *interculturel donc contact*, *interculturel donc différences*, *interculturel donc dialogue*, *interculturel donc échange* et *interculturel donc communication*, sont les éléments les plus saillants de la signification ; même si nos informateurs n'ont pas utilisé le mot

communication, ils ont fait référence à la *langue*, qui est finalement l'élément indispensable pour communiquer. Le tableau suivant montre la totalité des réponses de ces informateurs :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
Interculturel donc contact	94%	0%	6%
Interculturel donc liens entre cultures	94%	6%	0%
Interculturel donc différences	83%	6%	11%
Interculturel donc échange	78%	11%	11%
Interculturel donc dialogue	72%	17%	11%
Interculturel donc communication	78%	11%	11%

Tableau 210 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UPN - associations normées en français.

Egalement, les séries des chaînes proposées à partir des dictionnaires de langue espagnole, et absentes dans les dictionnaires de langue française, ont été acceptées par nos informateurs ; d'ailleurs l'enchaînement *interculturel donc tolérance* avait été suggéré par nos enquêtés dans le premier questionnaire, ainsi qu'*interculturel donc éléments communs*, suggéré dans le deuxième questionnaire avec la référence aux *similitudes*, *ressemblances* et même « *aspects pareils* ». Le fait que les associations *interculturel donc tolérance* et *interculturel donc intercompréhension* soient partagées entre le « possible » et le « parfois possible » démontre la réalité des relations humaines, où il n'est pas possible de tout accepter ou de tout comprendre. Le tableau suivant expose l'ensemble des réponses de nos informateurs :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
Interculturel donc éléments communs	94%	6%	0%
Interculturel donc tolérance	67%	22%	11%
Interculturel donc intercompréhension	67%	28%	6%

Tableau 211 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UPN - associations non normées en français.

Finalement, quand nous avons proposé des enchaînements argumentatifs qui prennent en compte les discours sur l'*interculturel* dans la didactique des langues étrangères, ceux qui ont les plus hauts taux d'évaluation « possible » (entre 83% et 89%) sont : *interculturel donc attitudes*, *interculturel donc diversité*, *interculturel donc identité*, *interculturel donc découverte*, *interculturel donc interprétation*.

Les chaînes partagées entre le « possible » et le « parfois possible » où domine ce dernier choix, sont : *interculturel donc conflits*, *interculturel donc implicites*, *interculturel donc dysfonctionnement*, *interculturel donc rupture*, à remarquer que les deux dernières ont été considérées « impossible » par 17% des informateurs. Tous ces enchaînements font référence à des situations qui ne se présentent pas pendant l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte exolingue, il est donc très probable que nos informateurs en aient conscience grâce à leur formation académique, mais ne l'aient jamais vécu, au moins en langue étrangère, en plus, parce qu'aucun d'entre eux n'a fait un séjour à l'étranger. Il n'est donc pas rare que les séries : *interculturel donc malentendus* et *interculturel donc choc*, aient été acceptées « possible » par 50% de nos informateurs, « parfois possible » par 46%, et « impossible » par 6%.

Le tableau ci-dessous récapitule l'ensemble des résultats obtenus :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
Interculturel donc coexistence	67%	28%	6%	0%
Interculturel donc attitudes	83%	11%	6%	0%
Interculturel donc contexte	78%	11%	11%	0%
Interculturel donc négociation	72%	28%	0%	0%
Interculturel donc diversité	89%	0%	11%	0%
Interculturel donc rupture	33%	50%	17%	0%
Interculturel donc temps partagé	67%	28%	6%	0%
Interculturel donc espace partagé	61%	33%	6%	0%
Interculturel donc vécu	61%	28%	6%	6%
Interculturel donc évaluation	56%	39%	6%	0%
Interculturel donc présence	67%	22%	11%	0%
Interculturel donc affects	78%	22%	0%	0%
Interculturel donc identité	89%	6%	6%	0%
Interculturel donc conflits	44%	44%	11%	0%
Interculturel donc malentendus	50%	44%	6%	0%
Interculturel donc choc	50%	44%	6%	0%
Interculturel donc découverte	89%	11%	0%	0%
Interculturel donc conscience	78%	22%	0%	0%
Interculturel donc étrangeté	61%	33%	6%	0%
Interculturel donc interprétation	83%	17%	0%	0%
Interculturel donc altérité	67%	28%	6%	0%
Interculturel donc remise en question	72%	28%	0%	0%
Interculturel donc empathie	61%	39%	0%	0%
Interculturel donc implicites	50%	50%	0%	0%
Interculturel donc dysfonctionnement	28%	56%	17%	0%
Interculturel donc simulation	44%	50%	6%	0%

Tableau 212 : Résultat questionnaire 3 : Futurs enseignants de l'UPN - associations de la didactique des L.E.

Possibles argumentatifs :

Les données recueillies grâce aux deux premiers questionnaires et confirmées à travers le troisième, autorisent l'exposition des PA d'*interculturel* comme suit :

<i>Interculturel</i>	DONC	Culture
	DONC	Différence
	DONC	Langue
	DONC	Dialogue
	DONC	Interaction
	DONC	Changement
	DONC	Tolérance
	DONC	Echange
	DONC	Connaissance
	DONC	Apprentissage
	DONC	Respect
	DONC	Relation
	DONC	Reconnaissance
	DONC	Comparaison
	DONC	Société
	DONC	Propre
	DONC	Individu
	DONC	Persones
	DONC	Groupe

Tableau 213 : Possibles argumentatifs du mot *interculturel* chez les futurs enseignants de l'UPN.

Les futurs enseignants de l'UPN reconstruisent la signification lexicale du mot *interculturel*, le définissant comme la « relation entre des individus appartenant à des cultures différentes, où la langue permet le dialogue et l'échange pour connaître leurs différences et leurs ressemblances ». La chaîne argumentative autorisée par ces PA est la suivante :

Interculturel DC relation entre cultures DC langue DC interaction DC différences DC dialogue DC échange DC connaissance DC tolérance DC respect

5.5.3.2. Futurs enseignants UQ

Questionnaire 1 :

Les associations proposées par les futurs enseignants de l'UQ, pour le mot *interculturel*, sont les suivantes :

Associations	Occurrences	%
Culture	8	53%
Connaissance	7	47%
Différence	6	40%
Echange	5	33%
Tolérance	3	20%
Compréhension	3	20%

Tableau 214 : Fréquence des associations qui caractérisent le mot *interculturel* chez les futurs enseignants de l'UQ.

Deux de ces associations se trouvent dans le noyau que nous avons construit à partir des discours lexicographiques, à savoir *culture* et *échange* ; une autre fait partie de nos stéréotypes :

différences. La totalité de ces entités lexicales mobilise des valeurs axiologiques, quatre d'entre elles activent le pôle positif : *compréhension*, *connaissance*, *culture* et *échange* ; deux autres, la bivalence positif/négatif : *différence* et *tolérance*. Outre des valeurs axiologiques, des valeurs ontologiques sont dominantes ; ici les mots *culture*, *échange* et *tolérance* se placent dans les « normes sociales » ; *compréhension* se situe dans les « lois naturelles » étant donné que le dictionnaire le Grand Robert le définit comme « la faculté de comprendre, d'embrasser par la pensée » et comme la « qualité par laquelle on comprend autrui ». Finalement, le mot *différence* fait apparaître, en même temps, des valeurs aléthiques et déontiques.

Des valeurs de jugement de vérité, épistémiques, se déploient grâce aux mots : *culture*, *connaissance*, et *compréhension*, un seul mot renvoie à la fois aux « savoirs » et aux « croyances » : *tolérance*. Pour finir, des valeurs finalisantes apparaissent en moindre degré à travers les mots *échange* et *tolérance*.

Ces valeurs reconstruisent le protocole sémantique stabilisé par les discours lexicographiques, en assignant des valeurs de jugement de vérité au détriment des valeurs finalisantes. Le tableau ci-après met en évidence ces différences.

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% UQ
Ontologiques	100%	83%
Aléthiques	0%	20%
Déontiques	75%	60%
Aléthiques/Déontiques	25%	20%
Jugement de vérité	0%	67%
Epistémique	0%	75%
Doxologique	0%	0%
Epistémique/Doxologique	0%	25%
Axiologiques	100%	100%
Positives	50%	67%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	50%	33%
Finalisantes	75%	33%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 215 : Comparaison de valeurs modales mobilisées par les associations d'*interculturel* : discours lexicographiques et futurs enseignants de l'UQ.

Questionnaire 2 :

Quand nos informateurs ont rédigé la définition du mot *interculturel*, ils ont repris quatre éléments mentionnés dans les associations du premier questionnaire, à savoir *échange*, *culture*, *différences* et *connaissance* ; ce dernier mot a cependant été remplacé par le verbe *connaître* qui ajoute des valeurs finalisantes volitives, comme nous les verrons plus loin. Nous rappelons que trois de ces mots font partie des éléments stabilisés par les discours lexicographiques, ce qui indique la conformité de la représentation de nos informateurs à celle des discours normés. La totalité des mots fréquents, utilisés par les futurs enseignants de l'UQ, sont :

Associations	Occurrences	%
Culture	15	100%
Différences	9	60%

Aspects	6	40%
Echange	4	27%
Connaître	3	20%

Tableau 216 : Définitions que caractérisent le mot *interculturel* chez les futurs enseignants de l'UQ.

L'analyse du contexte d'utilisation de ces mots permet de synthétiser la définition d'*interculturel* chez les futurs enseignants de l'UQ, ainsi : « Echange entre cultures qui permet de connaître les différences » ; voici quelques extraits des définitions rédigées :

- L'agir de connaître des autres cultures différentes à la culture dans laquelle on est (...)
- (...) facilité d'accepter les différences entre les différentes cultures.
- (...) rencontre d'une culture avec autre, ici les différences sont évidentes entre les cultures.
- (...) connaissance qui un individu a au sujet de cultures différentes et étrangères à la de lui.
- (...) échange des idées entre cultures, afin de connaître les différences entre plusieurs façons de vivre et penser.
- (...) tous les aspects culturels que je peux connaître d'un autre contexte différent au mien. Cependant, sa compréhension peut m'aider à avoir une mentalité ouverte à propos des autres cultures autour du monde.
- (...) échange parmi des éléments culturels qui appartiennent à plusieurs cultures.
- (...) échange entre deux pays ou plus dans les aspects culturels.
- (...) interaction entre deux ou plus cultures. Elle signifie l'échange de pensées, des idées.

Ces définitions mobilisent principalement des valeurs ontologiques et axiologiques. Les premières renvoient aux valeurs déontiques avec les mots *aspect*, *échange* et *culture*, et à la fois aux valeurs aléthiques et déontiques par la présence du mot *différence*. Celui-ci active également la bivalence des secondes valeurs, alors que les mots : *échange*, *connaître* et *culture* se placent dans l'axe positif.

Des valeurs de jugement de vérité, épistémiques, sont convoquées par les mots *culture* et *connaître* ; ce dernier et le mot *échange* activent également des valeurs finalisantes volitives. La mobilisation des valeurs modales dans les définitions proposées pour le mot *interculturel* est, de manière générale, conforme dans les deux questionnaires, comme le montre le tableau ci-dessous :

Valeurs modales	% Q1	% Q2
Ontologiques	83%	80%
Aléthiques	20%	0%
Déontiques	60%	75%
Aléthiques/Déontiques	20%	25%
Jugement de vérité	67%	40%
Epistémique	75%	100%
Doxologique	0%	0%
Epistémique/Doxologique	25%	0%
Axiologiques	100%	80%
Positives	67%	75%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	33%	25%
Finalisantes	33%	40%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 217 : Valeurs modales mobilisées par les définitions d'*interculturel* chez les futurs enseignants de l'UQ : Q1 et Q2.

Questionnaire 3 :

Les futurs enseignants de l'UQ ont adhéré à tous les enchaînements argumentatifs proposés à partir des discours lexicographiques ; d'ailleurs ils confirment ici deux éléments proposés dans les deux premiers questionnaires : *échange* et *différences*, qui ont été acceptés « possible » par 67% et 80% des informateurs, respectivement.

Malgré cette adhésion dominante de nos informateurs à toute les séries proposées, il est pour nous intéressant de voir qu'il y a ici des indices qui mettent en évidence la réalité de l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte exolingue, où le *contact*, *l'échange*, *le dialogue* et la *communication* ne sont pas toujours au rendez-vous, ce qui explique que les séries *interculturel donc dialogue* et *interculturel donc communication*, n'ayant pas été jugées « impossible » par aucun enquêté, soient partagées entre le « possible » et le « parfois possible ». Egalement, les séries : *interculturel donc contact* et *interculturel donc échange* sont considérées « impossible » par 13% et 20% de nos informateurs, comme le montre le tableau ci-dessous :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
Interculturel donc contact	67%	13%	13%	6%
Interculturel donc liens entre cultures	73%	20%	7%	0%
Interculturel donc différences	80%	7%	13%	0%
Interculturel donc échange	67%	13%	20%	0%
Interculturel donc dialogue	53%	47%	0%	0%
Interculturel donc communication	67%	33%	0%	0%

Tableau 218 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UQ - associations normées en français.

Quant aux enchaînements argumentatifs absents des discours normés en langue française, mais présents en langue espagnole, nos informateurs ont accepté *interculturel donc éléments communs*. Les deux autres séries sont partagées entre le « possible » et le « parfois possible » ce qui est pour nous un reflet de la réalité des relations humaines, où, comme nous l'avons dit plus haut, il n'est pas possible de tout accepter ou de tout comprendre. Voici l'ensemble des réponses obtenues :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
Interculturel donc éléments communs	67%	27%	7%
Interculturel donc tolérance	53%	47%	0%
Interculturel donc intercompréhension	47%	47%	7%

Tableau 219 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UQ - associations non normées en français.

Finalement, les associations proposées en prenant en compte les discours sur l'*interculturel* dans la didactique des langues étrangères confirment ici, une fois de plus, notre hypothèse sur le rapport au vécu ou au ressenti de nos informateurs ; en effet, les séries : *interculturel donc diversité*, *interculturel donc découverte*, et *interculturel donc conscience*, sont celles qui ont été évaluées « possible » par la majorité de nos informateurs : entre 60% et 70% ; au contraire, toutes les chaînes faisant référence aux situations de contact et aux problèmes liés à la rencontre interculturelle se partagent entre le « possible », le « parfois possible » et l'« impossible », avec prédominance du deuxième choix, à savoir : *interculturel donc attitudes*, *contexte*, *négociation*, *rupture*, *temps*

partagé, espace partagé, présence, affects, malentendus, choc, altérité, remise en question, implicites, dysfonctionnements. Bref, toutes les conditions et situations qui sont très difficiles de réunir dans une classe de langues en contexte exolingue.

Le tableau suivant rend compte de la totalité des réponses des futurs enseignants de l'UQ :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
Interculturel donc coexistence	47%	33%	20%	0%
Interculturel donc attitudes	47%	53%	0%	0%
Interculturel donc contexte	33%	47%	20%	0%
Interculturel donc négociation	27%	60%	13%	0%
Interculturel donc diversité	73%	20%	7%	0%
Interculturel donc rupture	40%	53%	7%	0%
Interculturel donc temps partagé	33%	60%	7%	0%
Interculturel donc espace partagé	47%	40%	13%	0%
Interculturel donc vécu	47%	40%	13%	0%
Interculturel donc évaluation	40%	47%	13%	0%
Interculturel donc présence	20%	80%	0%	0%
Interculturel donc affects	40%	60%	0%	0%
Interculturel donc identité	40%	27%	33%	0%
Interculturel donc conflits	47%	40%	13%	0%
Interculturel donc malentendus	33%	47%	20%	0%
Interculturel donc choc	47%	47%	7%	0%
Interculturel donc découverte	73%	27%	0%	0%
Interculturel donc conscience	60%	27%	13%	0%
Interculturel donc étrangeté	40%	33%	27%	0%
Interculturel donc interprétation	53%	33%	13%	0%
Interculturel donc altérité	27%	67%	7%	0%
Interculturel donc remise en question	20%	67%	13%	0%
Interculturel donc empathie	53%	40%	7%	0%
Interculturel donc implicites	33%	60%	7%	0%
Interculturel donc dysfonctionnement	27%	47%	20%	6%
Interculturel donc simulation	33%	53%	13%	0%

Tableau 220 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UQ - associations de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

Les informations obtenues grâce aux deux premiers volets de notre analyse, et confirmées dans le troisième, admettent la synthèse des PA du mot *interculturel* chez les futurs enseignants de l'UQ comme ceci :

<i>Interculturel</i>	DONC	Culture
	DONC	Connaissance
	DONC	Différences
	DONC	Echange
	DONC	Compréhension
	DONC	Tolérance
	DONC	Aspects

Tableau 221 : Possibles argumentatifs du mot *interculturel* chez les futurs enseignants de l'UQ

Ces PA reconstruisent la signification normée du mot *interculturel* en mobilisant des valeurs de jugement de vérité. Pour les futurs enseignants de l'UQ, l'entité lexicale étudiée est définie comme l'« échange entre cultures qui permet de connaître les différences » ; ce qui produit la chaîne argumentative suivante :

**Interculturel DC culture différentes DC différences DC échange DC compréhension
DC tolérance**

5.5.3.3. Futurs enseignants USC

Questionnaire 1 :

Le dépouillement des réponses données par les futurs enseignants de l'USC ne nous a pas permis d'arriver à des résultats concluants. En effet, aucune association n'a été proposée par au moins deux informateurs différents. Même si le mot *culture* a été évoqué à maintes reprises par les deux autres groupes des futurs enseignants, dans ce corpus il n'y apparaît qu'une seule fois. Nous ne pouvons donc pas faire d'analyse de ce questionnaire.

Questionnaire 2 :

Les définitions proposées par les futurs enseignants de l'USC pour le mot *interculturel* ont en commun deux éléments : *culture* et *différent* ; pourtant ces éléments ne permettent pas de reconstruire la signification lexicale du mot objet d'étude, car deux informateurs n'ont pas rédigé des définitions :

1. L'un a décrit l'importance qu'a, pour lui, l'*interculturel* dans les cours de langues : « fondamental. Parce que la pratique est ici, il est la manière de faire les choses, travail en la prononciation et la correction des étudiants »
2. L'autre n'a proposé que des mots auxquels il associe l'*interculturel* : « quelqu'un communication, parler, partager »

Les quatre autres informateurs proposent les définitions suivantes :

- (...) relation que nous avons ou nous voulons obtenir avec autres pays. Quand nous parlons de notre culture en autre pays et de la même forme nous pouvons connaître d'autre culture.
- (...) espace où on peut trouver manifestations culturelles diverses.
- (...) a pour objectif réunir de différents cultures
- (...) Interaction entre plusieurs cultures ; l'apprentissage et l'interchange entre différentes coutumes

Outre le fait qu'ils partagent l'idée de « cultures différentes », ces définitions n'ont pas des éléments communs, et nous ne considérons pas pertinent ni objectif d'en faire l'analyse des valeurs modales mobilisées. Nous nous limiterons à essayer d'analyser les données recueillies avec le troisième questionnaire.

Questionnaire 3 :

Toutes les séries proposées aux futurs enseignants de l'USC, aussi bien présentes qu'absentes des discours normées en langue française, ont été acceptées majoritairement comme « possible ». Deux d'entre elles n'ayant pas été évaluées « impossible » par aucun informateur, constituent pour nous des éléments saillants de la signification, à savoir *interculturel donc dialogue* et *interculturel donc communication*. Deux autres séries se partagent entre le « possible », le « parfois possible » et l'« impossible » : *interculturel donc échange* et *interculturel donc éléments communs*, comme le démontrent les deux tableaux ci-dessous :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
Interculturel donc contact	83%	0%	17%
Interculturel donc liens entre cultures	83%	0%	17%
Interculturel donc différences	67%	17%	17%
Interculturel donc échange	50%	33%	17%
Interculturel donc dialogue	83%	17%	0%
Interculturel donc communication	83%	17%	0%

Tableau 222 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants USC - associations normées en français.

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
Interculturel donc éléments communs	50%	17%	33%
Interculturel donc tolérance	83%	0%	17%
Interculturel donc intercompréhension	83%	0%	17%

Tableau 223 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants USC - associations non normées en français.

Finalement, quand nous avons proposé des enchaînements extraits des discours sur l'interculturel dans la didactique des langues étrangères, ceux correspondant à *diversité* et *empathie* ont été considérés « possible » par la totalité des futurs enseignants de l'USC. Ceux qui ont été évalués majoritairement « parfois possible » (entre 67% et 83%) sont ceux qui font référence aux problèmes qui ont lieu dans la rencontre interculturelle : *interculturel donc négociation*, *interculturel donc conflits*, *interculturel donc malentendus*, *interculturel donc choc* et *interculturel donc dysfonctionnement* ; à préciser que ce dernier est « parfois possible » pour l'ensemble des informateurs.

Il est important de souligner ici que toutes les associations ayant été évaluées « impossible » à 17%, dans l'ensemble de ce questionnaire, (sauf *interculturel donc conflits*) correspondent au même informateur, celui qui n'a pas proposé de définition, mais des mots associés à l'*interculturel*. Nous avons pensé qu'il s'agissait d'un informateur en début de la licence, qui n'avait pas encore assisté au séminaire « didactique des langues étrangères », séminaire obligatoire pendant le

quatrième semestre ; nous avons été surprise de constater que cet informateur était au début de la troisième année de la licence (sixième semestre), et qu'il est donc censé avoir déjà assisté à cette formation.

La totalité des réponses des futurs enseignants de l'USC est présentée dans le tableau ci-après :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
Interculturel donc coexistence	50%	50%	0%	0%
Interculturel donc attitudes	83%	0%	17%	0%
Interculturel donc contexte	83%	0%	17%	0%
Interculturel donc négociation	33%	67%	0%	0%
Interculturel donc diversité	100%	0%	0%	0%
Interculturel donc rupture	33%	50%	17%	0%
Interculturel donc temps partagé	83%	17%	0%	0%
Interculturel donc espace partagé	67%	33%	0%	0%
Interculturel donc vécu	83%	0%	17%	0%
Interculturel donc évaluation	67%	33%	0%	0%
Interculturel donc présence	50%	33%	17%	0%
Interculturel donc affects	67%	17%	17%	0%
Interculturel donc identité	67%	17%	17%	0%
Interculturel donc conflits	17%	67%	17%	0%
Interculturel donc malentendus	17%	83%	0%	0%
Interculturel donc choc	17%	83%	0%	0%
Interculturel donc découverte	50%	50%	0%	0%
Interculturel donc conscience	83%	17%	0%	0%
Interculturel donc étrangeté	67%	17%	0%	17%
Interculturel donc interprétation	83%	17%	0%	0%
Interculturel donc altérité	33%	50%	0%	17%
Interculturel donc remise en question	33%	50%	0%	17%
Interculturel donc empathie	100%	0%	0%	0%
Interculturel donc implicites	50%	50%	0%	0%
Interculturel donc dysfonctionnement	0%	100%	0%	0%
Interculturel donc simulation	50%	50%	0%	0%

Tableau 224 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'USC - associations des discours de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

Les données recueillies grâce aux deux premiers questionnaires ne nous ont pas permis d'arriver à des résultats concrets et nous empêchent d'interpréter de manière objective les réponses du questionnaire 3. Nous ne disposons donc pas d'éléments suffisants pour établir les PA du mot *interculturel* chez les futurs enseignants de l'USC.

5.7. Reconstruction de la signification du mot *intercultural*

5.7.1. Ensemble du corpus

Questionnaire 1 :

Les associations proposées par la totalité de nos informateurs pour le mot *intercultural* sont résumées dans le tableau ci-dessous :

Associations	Occurrences	%
<i>Intercambio</i> (échange)	21	44%
<i>Cultura</i> (culture)	17	35%
<i>Conocimiento</i> (connaissance)	13	27%
<i>Tolerancia</i> (tolérance)	8	17%
<i>Respeto</i> (respect)	7	15%
<i>Interacción</i> (interaction)	7	15%
<i>Comprensión</i> (compréhension)	7	15%
<i>Compartir</i> (partager)	7	15%

Tableau 225 : Associations que caractérisent le mot *intercultural* dans l'ensemble du corpus.

Deux associations proposées par nos informateurs, sont présentes parmi les éléments des stéréotypes que nous avons construits à partir des discours lexicographiques, à savoir *tolerancia* (tolérance) et *comprensión* (compréhension). La totalité des propositions mobilise des valeurs axiologiques, seuls les mots *tolerancia* (tolérance) et *respeto* (respect), se placent dans la bivalence positif/négatif ; tous les deux renvoient à l'idée de *respect* qui véhicule des valeurs hédoniques-affectives et morales-éthiques bivalentes car associée à *vénération*, *considération*, *peur*, *politesse*, *condescendance*, entre autres. Les autres mots, se placent dans le pôle axiologique positif.

Outre des valeurs axiologiques, des valeurs ontologiques sont dominantes ; elles renvoient principalement aux « normes sociales » avec les mots *intercambio* (échange), *cultura* (culture), *tolerancia* (tolérance), *respeto* (respect), *interacción* (interaction) et *compartir* (partager). Un seul mot se place dans les « lois naturelles » : *comprensión* (compréhension), car défini par le dictionnaire de la RAE comme la « faculté, capacité, ou perspicacité de comprendre ». Puis, ce sont les valeurs finalisantes volitives qui s'actualisent dans les mots *intercambio* (échange), *tolerancia* (tolérance), *respeto* (respect), *interacción* (interaction), *comprensión* (compréhension) et *compartir* (partager).

Enfin, ce sont les valeurs de jugement de vérité qui apparaissent ; trois mots font référence aux « savoirs » : *conocimiento* (connaissance), *cultura* (culture) et (*compréhension*) ; deux autres font référence en même temps aux « croyances » et aux « connaissances » : *tolerancia* (tolérance) et *respeto* (respect).

Les valeurs modales mobilisées par les associations proposées par nos informateurs sont conformes à celles actualisées par les stéréotypes du mot *interculturel* ; seule une majeure convocation des valeurs de jugement de vérité, chez nos enquêtées, a été constatée, dû à la présence des mots : *culture*, *connaissance* et *respect*. Le tableau ci-dessous résume nos propos :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% ensemble du corpus
Ontologiques	100%	88%
Aléthiques	20%	14%
Déontiques	80%	86%
Jugement de vérité	40%	63%
Épistémique	50%	60%
Doxologique	0%	0%
Épistémique/Doxologique	50%	40%
Axiologiques	100%	100%
Positives	80%	75%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	20%	25%
Finalisantes	80%	75%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 226 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par les associations d'*intercultural* : discours lexicographiques et ensemble du corpus.

Questionnaire 2 :

Au moment de rédiger la définition du mot *intercultural*, nos informateurs ont repris quatre entités lexicales évoquées dans le premier questionnaire, à savoir *cultura* (culture), *intercambio* (échange), *conocimientos* (connaissances) et *interacción* (interaction). Les mots les plus représentatifs des définitions proposées sont résumés dans le tableau ci-après :

Associations	Occurrences	%
<i>Cultura</i> (culture)	43	90%
<i>Diferente</i> (différent)	16	33%
<i>Intercambio</i> (échange)	16	33%
<i>Conocimientos</i> (connaissances)	10	21%
<i>Grupo</i> (groupe)	9	19%
<i>Relación</i> (relation)	8	17%
<i>Individuo</i> (individu)	8	17%
<i>Lengua</i> (langue)	7	15%
<i>Interacción</i> (interaction)	7	15%

Tableau 227: Définitions qui caractérisent le mot *intercultural* dans l'ensemble du corpus.

Parmi ces mots il y en a un qui fait partie du noyau que nous avons proposé à partir des discours lexicographiques : *relación* (relation). Le contexte discursif où toutes ces entités lexicales sont déployées peut-être résumé ainsi : *intercultural*, « *intercambio cultural que se da en la relación o en la interacción de individuos de culturas diferentes, y que permite el conocimiento del otro* » (Echange culturel qui a lieu dans la relation ou dans l'interaction des individus appartenant à des cultures différentes, permettant la connaissance de l'autre). Voici quelques extraits des définitions proposées :

- (...) *intercambio de costumbres y conocimientos entre culturas*. (Echange de coutumes et connaissances entre cultures)
- (...) *intercambio o conocimiento entre culturas*. (...) (Echange ou connaissance entre cultures)
- (...) *conocimiento que se tiene acerca de culturas ajenas de un individuo*. (Connaissance que l'on a à propos des cultures étrangères à un individu)
- (...) *interacción entre dos o más culturas, lo que permite que haya un conocimiento*. (Interaction entre deux ou plusieurs cultures qui permet la connaissance)

- (...) *intercambio de elementos culturales entre varias culturas.* (Echange des éléments culturels entre plusieurs cultures)
- (...) *intercambio cultural que se da entre dos países o más.* (Echange culturel qui a lieu entre deux ou plusieurs pays)
- (...) *intercambio de ideologías, culturas.* (...) (Echange des idéologies, des cultures)
- (...) *interacción de varias culturas o costumbres.* (Interaction entre plusieurs cultures ou coutumes)
- (...) *relación entre dos o más culturas.* (...) (Relation entre deux ou plusieurs cultures)
- (...) *intercambio de saberes, ideas, normas, costumbres, identidad entre un grupo de individuos con otro.* (...) (Echange des savoirs, idées, normes, coutumes, identité, entre un groupe d'individus avec un autre)
- (...) *relación que establece el estudiante de una lengua extranjera entre su cultura y la cultura de la lengua meta.* (Relation établie par les apprenants d'une langue étrangère entre leur culture et la culture cible)
- (...) *intercambio de saberes entre culturas. Éste permite tanto el conocimiento del otro como de sí mismo en medio de ese proceso.* (Echange de savoirs entre cultures. Il permet aussi bien la connaissance de l'autre que celle de soi-même)
- (...) *relaciones que tenemos con personas que tienden a tener unas costumbres diferentes a las nuestras.* (Relations que nous avons avec des personnes ayant tendance à avoir des coutumes différentes aux nôtres)
- (...) *relaciones que se establecen en grupos diferente de las sociedades y que permite un mejor conocimiento de los seres, una mejor aceptación de las diferencias entre los mismos y una mejor relación entre ellos.* (Relations établies entre groupes des différentes sociétés qui permettent une meilleure connaissance des êtres humains, une meilleure acceptation des différences, et une meilleure relation entre eux)

Ces définitions mobilisent des valeurs ontologiques déontiques, grâce aux mots *culture*, *échange*, *relation*, *groupe*, *langue* et *interaction* ; et des valeurs à la fois aléthiques et déontiques dans les mots *individu* et *différent*. Il y a également, des valeurs axiologiques dans les mots *interaction*, *groupe*, *relation*, *connaissances*, *échange* et *culture*, toutes ces entités lexicales se placent dans le pôle axiologique positif.

Outre des valeurs ontologiques et axiologiques, des valeurs finalisantes et de jugement de vérité sont convoquées en moindre degré. Les premières font appel à la « volonté » humaine, avec les mots *échange*, *relation* et *interaction* ; et les secondes renvoient aux « savoirs » avec les mots *culture* et *connaissances*.

La mise en parallèle des valeurs mobilisées dans les définitions du mot *intercultural* avec celles mobilisées dans les associations proposées dans le premier questionnaire, tout en étant conforme, met en évidence quelques différences : 1. La convocation minimale, ici, des valeurs de jugement de vérité due à l'absence des mots : *tolérance*, *respect* et *compréhension* ; 2. L'affaiblissement des valeurs finalisantes s'explique également par l'absence de ces trois mots ; et 3. Le fait que toutes les entités lexicales actualisées dans les définitions ne mobilisent pas des valeurs axiologiques, comme c'est le cas de *différent*, *langue* et *individu*. Elle se fait ainsi évidente la reconstruction du protocole sémantique stabilisé par les discours lexicographiques, et par là, de la modalisation discursive du mot *intercultural*, comme l'expose le tableau suivant :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% Q1	% Q2
Ontologiques	100%	88%	89%
Aléthiques	20%	14%	0%
Déontiques	80%	86%	75%
Aléthiques/Déontiques	0%	0%	25%
Jugement de vérité	40%	63%	22%
Épistémique	50%	60%	100%
Doxologique	0%	0%	0%
Épistémique/Doxologique	50%	40%	0%

Axiologiques	100%	100%	67%
Positives	80%	75%	100%
Négatives	0%	0%	0%
Bivalentes	20%	25%	0%
Finalisantes	80%	75%	33%
Volitives	100%	100%	100%
Désidératives	0%	0%	0%

Tableau 228 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par le mot *intercultural* : discours lexicographiques, ensemble du corpus Q1 et Q2.

Questionnaire 3 :

Quand nous avons proposé à nos informateurs des séries de chaînes extraites des discours normées en langue espagnole, ils les ont acceptées majoritairement comme « possible ». Pourtant, il y a deux séries partagées entre les trois possibilités de réponse, à savoir *intercultural donc intercompréhension* et *intercultural donc tolérance*. Ce sont pour nous des enchaînements qui renvoient à la réalité des relations humaines et à la difficulté de tout comprendre et de tout tolérer, elles ont donc un rapport au ressenti ou à l'expérience sociale de nos informateurs. Pour en donner quelques exemples nous pensons notamment aux différents points de vue sur la religion et la politique, et l'influence qu'elles ont sur les comportements sociaux ; dans certains cas il est possible de comprendre cette influence, mais il se peut également que les gens ne tolèrent pas toujours certaines pratiques.

Un seul enchaînement, que nous avons décidé de mentionner mais de ne pas inclure dans le tableau ci-après n'est pas présent dans les dictionnaires de langue espagnole, mais dans ceux de langue française : *intercultural donc différences* ; il a néanmoins été considéré « possible » par 69% de nos enquêtés.

Le tableau qui suit rend compte des réponses obtenus pour les enchaînements normés en langue espagnole :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
<i>Intercultural luego relación entre culturas</i> (rapport entre cultures)	85%	2%	13%
<i>Intercultural luego contacto</i> (contact)	73%	13%	15%
<i>Intercultural luego elementos comunes</i> (éléments communs)	56%	35%	8%
<i>Intercultural luego comunicación</i> (communication)	77%	10%	13%
<i>Intercultural luego comprensión recíproca</i> (intercompréhension)	60%	25%	15%
<i>Intercultural luego tolerancia</i> (tolérance)	60%	27%	13%

Tableau 229 : Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations normées en espagnol.

Les enchaînements proposés en prenant en compte les discours sur l'*intercultural* dans la didactique des langues étrangères ont été acceptés par la majorité de nos informateurs ; ceux qui ont le plus haut taux d'adhésion « possible » (entre 70% et 77%) sont : *intercultural donc échange*, *intercultural donc diversité* et *intercultural donc identité*.

Il est intéressant de voir que toutes les séries faisant référence aux problèmes liés aux situations de rencontre interculturel, donc qui n'ont pas lieu dans des contextes d'apprentissage exolingue, sont partagées entre le « possible », le « parfois possible » et l'« impossible » avec prédominance du deuxième choix ; c'est le cas des associations d'*intercultural* à : *rupture, conflits, malentendus, choc, étrangeté, altérité, implicites* et *problèmes*. D'ailleurs trois de ces associations

ont été évaluées « impossible » entre 21% et 23% des cas, à savoir : *rupture*, *étrangeté* et *problèmes*, comme l'illustre le tableau suivant :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Intercultural luego coexistencia</i> (coexistence)	58%	29%	13%	0%
<i>Intercultural luego actitudes</i> (attitudes)	60%	31%	8%	0%
<i>Intercultural luego contexto</i> (contexte)	60%	23%	17%	0%
<i>Intercultural luego diversidad</i> (diversité)	75%	17%	8%	0%
<i>Intercultural luego ruptura</i> (rupture)	21%	50%	27%	2%
<i>Intercultural luego tiempo compartido</i> (temps partagé)	40%	52%	8%	0%
<i>Intercultural luego espacio compartido</i> (espace partagé)	50%	38%	10%	2%
<i>Intercultural luego experiencia vivida</i> (vécu)	63%	21%	13%	4%
<i>Intercultural luego intercambio</i> (échange)	71%	19%	10%	0%
<i>Intercultural luego evaluación</i> (évaluation)	42%	48%	8%	2%
<i>Intercultural luego negociación</i> (négociation)	54%	42%	4%	0%
<i>Intercultural luego presencia</i> (présence)	52%	40%	8%	0%
<i>Intercultural luego diálogo</i> (dialogue)	69%	25%	6%	0%
<i>Intercultural luego afectos</i> (affects)	50%	48%	2%	0%
<i>Intercultural luego identidad</i> (identité)	77%	15%	8%	0%
<i>Intercultural luego conflictos</i> (conflits)	25%	60%	15%	0%
<i>Intercultural luego malos entendidos</i> (malentendus)	40%	48%	13%	0%
<i>Intercultural luego choque</i> (choc)	38%	46%	17%	0%
<i>Intercultural luego descubrimiento</i> (découverte)	69%	25%	6%	0%
<i>Intercultural luego consciencia</i> (conscience)	60%	33%	6%	0%
<i>Intercultural luego rareza</i> (étrangeté)	33%	44%	21%	2%
<i>Intercultural luego interpretación</i> (interprétation)	65%	31%	2%	2%
<i>Intercultural luego simulación</i> (simulation)	27%	60%	10%	2%
<i>Intercultural luego alteridad</i> (altérité)	40%	50%	8%	2%
<i>Intercultural luego cuestionamiento</i> (remise en question)	52%	40%	8%	0%
<i>Intercultural luego empatia</i> (empathie)	56%	44%	0%	0%
<i>Intercultural luego implícitos</i> (implicites)	42%	46%	10%	2%
<i>Intercultural luego problemas</i> (problèmes)	29%	48%	23%	0%

Tableau 230 : Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

Les données recueillies dans les deux premiers questionnaires, et confirmées dans le troisième, autorisent la présentation des PA du mot *intercultural* comme ceci :

<i>Intercultural</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Intercambio</i> (échange)
	<i>LUEGO</i>	<i>Cultura</i> (culture)
	<i>LUEGO</i>	<i>Conocimiento</i> (connaissance)
	<i>LUEGO</i>	<i>Tolerancia</i> (tolérance)
	<i>LUEGO</i>	<i>Respeto</i> (respect)
	<i>LUEGO</i>	<i>Interacción</i> (interaction)
	<i>LUEGO</i>	<i>Comprensión</i> (compréhension)
	<i>LUEGO</i>	<i>Compartir</i> (partagr)
	<i>LUEGO</i>	<i>Diferentes</i> (différents)
	<i>LUEGO</i>	<i>Relación</i> (rapport)
	<i>LUEGO</i>	<i>Grupo</i> (groupe)
	<i>LUEGO</i>	<i>Individu</i> (individuo)
	<i>LUEGO</i>	<i>Lengua</i> (langue)

Tableau 231 : Possibles argumentatifs du mot *intercultural* dans l'ensemble du corpus.

La définition que nos informateurs donnent au mot *interculturel* est la suivante : « *intercambio cultural que se da en la relación o en la interacción de individuos de culturas diferentes, y que permite el conocimiento del otro* » (Echange culturel qui a lieu dans la relation ou dans l'interaction des individus appartenant à des cultures différentes, permettant la connaissance de l'autre). Elle autorise la chaîne argumentative suivante :

Intercultural LG culturas diferentes LG relación LG intercambio LG interacción LG conocimiento LG tolerancia LG respeto

(Interculturel DC cultures différentes DC rapport DC échange DC interaction DC connaissance DC tolérance DC respect)

5.7.2. Corpus Enseignants

Questionnaire 1 :

Les enseignants de français associent l'*interculturel* aux mots suivants :

Associations	Occurrences	%
<i>Intercambio</i> (échange)	6	75%
<i>Respeto</i> (respect)	2	25%
<i>Tolerancia</i> (tolérance)	2	25%
<i>Grupos</i> (groupes)	2	25%
<i>Relación</i> (rapport)	2	25%

Tableau 232 : Fréquence des associations qui caractérisent le mot *interculturel* chez les enseignants.

L'une de ces associations est présente parmi les éléments du noyau que nous avons construit à partir des discours dictionnaires, à savoir *relación* (rapport) ; un autre fait partie de nos stéréotypes : *tolerancia* (tolérance). La totalité de ces associations mobilise des valeurs axiologiques et ontologiques. Dans les premières, domine la polarité positive avec les mots *intercambio* (échange), *grupos* (groupes) et *relación* (rapport) ; nonobstant, les mots *respect*

et *tolérance* activent la bivalence positif/négatif. Les secondes se placent exclusivement dans la sphère des « normes sociales ».

Outre des valeurs ontologiques et axiologiques, sont convoquées des valeurs finalisantes : les mots *intercambio* (échange), *respeto* (respect), *tolerancia* (tolérance) et *relación* (rapport) actualisent la « volonté » des êtres humains ; enfin, en moindre degré se dévoilent des valeurs de jugement de vérité, placées aussi bien dans les « croyances » que dans les « savoirs » grâce aux mots *respeto* (respect) et *tolerancia* (tolérance).

Ces valeurs sont conformes à celles mobilisées par nos stéréotypes, comme le montre le tableau suivant :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% enseignants
Ontologiques	100%	100%
Aléthiques	20%	0%
Déontiques	80%	100%
Aléthiques/Déontiques	0%	0%
Jugement de vérité	40%	40%
Épistémique	50%	0%
Doxologique	0%	0%
Épistémique/Doxologique	50%	100%
Axiologiques	100%	100%
Positives	80%	60%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	20%	40%
Finalisantes	80%	80%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 233 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par les associations d'*interculturel* : discours lexicographiques et enseignants.

Nous rappelons ici que l'un des objectifs de cet étude est d'établir si les enseignants ayant fait un séjour dans un pays francophone, ont une conceptualisation différente de l'*interculturel*. Nous avons séparé notre corpus en deux groupes : enseignants ayant effectué un séjour à l'étranger (PV) et enseignants n'ayant pas effectué de séjour à l'étranger (P) ; nous avons trouvé que le mot *grupo* (groupe) est évoqué dans le corpus des enseignants qui ont fait un séjour à l'étranger (PV), comme le montre la figure ci-dessous ; pourtant, pour l'instant cette différence n'est pas considérable car elle ne modifie pas la mobilisation des valeurs modales ; en effet seules les valeurs axiologiques seraient concernées : elles seraient également présentes dans l'ensemble des associations, mais partagées de manière équitable (50% - 50%) entre l'axe positif et la bivalence. Nous devons confirmer cette divergence par la suite.

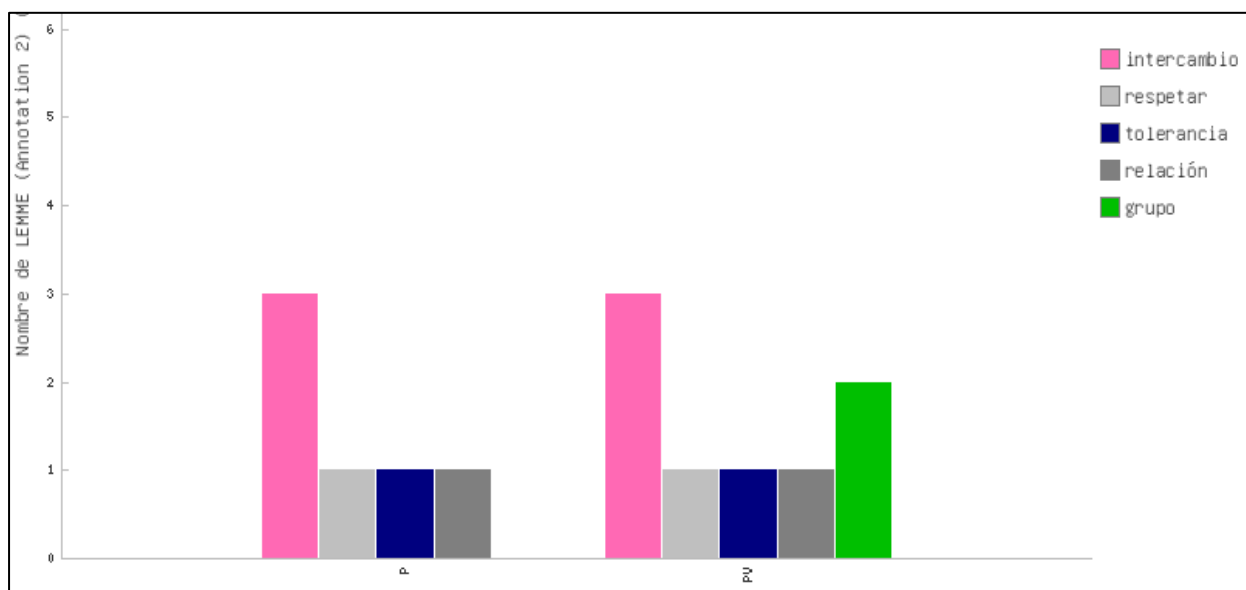


Figure 24 : Comparaison des associations d'*intercultural*, faites par les enseignants ayant effectué un séjour à l'étranger (PV) et les enseignants n'ayant pas effectué de séjour à l'étranger (P).

Questionnaire 2 :

Quand nous avons demandé aux enseignants de rédiger la définition du mot *intercultural*, les mots les plus fréquents qu'ils ont utilisés sont les suivants :

Associations	Occurrences	%
<i>Cultura</i> (cultura)	4	50%
<i>Diferentes</i> (différents)	4	50%
<i>Relaciones</i> (rapports)	4	50%
<i>Conocimientos</i> (connaissances)	3	38%
<i>Pueblos</i> (peuples)	2	25%
<i>Aceptación</i> (acceptation)	2	25%
<i>Grupos</i> (groupes)	2	25%

Tableau 234 : Définitions qui caractérisent le mot *intercultural* chez les enseignants.

Les seuls mots qui ont été repris du premier questionnaire pour définir le mot *intercultural* sont : *grupos* (groupes) et *relación* (rapport) ; ce dernier, nous le rappelons, fait partie de notre noyau.

Les enseignants proposent la définition d'*intercultural* comme suit : « *Relación entre grupos que permite el conocimiento y la aceptación de pueblos y culturas diferentes* » (rapport entre groupes permettant la connaissance et l'acceptation de peuples et de cultures différentes). Cette définition mobilise des valeurs axiologiques positives grâce aux mots *relación* (rapport), *cultura* (culture), *conocimientos* (connaissance) et *grupo* (groupe) ; et des valeurs bivalentes dans les mots *pueblos* (peuple) et *aceptación* (acceptation), celui-ci est défini par la RAE comme « l'action d'accepter », verbe qui renvoie à la fois à : « recevoir volontairement ou sans opposition ce qui est donné, offert ou commandé », pôle axiologique hédonique-affectif et pragmatique positif ; et à « assumer avec résignation un sacrifice, une gêne ou une privation », ce qui active des valeurs hédoniques-affectives négatives.

Outre des valeurs axiologiques, des valeurs ontologiques sont mobilisées par les mots *relación* (relation), *culture* (culture), *grupos* (groupes), *diferentes* (différents) et *pueblo* (peuple) ; les trois premières se situent exclusivement dans la sphère des « normes sociales », tandis que les deux dernières activent à la fois les « lois naturelles » et les « normes sociales ». Des valeurs finalisantes volitives sont également activées par les mots *aceptación* (acceptation) et *relación* (rapport) ; et enfin, des valeurs de jugement de vérité, épistémiques, apparaissent avec les mots *cultura* (culture) et *conocimientos* (connaissances).

La comparaison de ces valeurs avec celles mobilisées dans les associations proposées dans le premier questionnaire met en évidence deux différences importantes, qui éloignent la représentation d'*intercultural* de son protocole sémantique normé. La première concerne l'attribution minimale que font les enseignants des valeurs de jugement de vérité, ainsi que l'exclusivité de celles-ci au rapport aux « savoirs » ; la seconde, concerne également la diminution des valeurs finalisantes qui restent tout de même dans la sphère de la « volonté ». Le tableau ci-dessous synthétise nos propos :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% Q1	% Q2
Ontologiques	100%	100%	71%
Aléthiques	20%	0%	0%
Déontiques	80%	100%	60%
Aléthiques/Déontiques	0%	0%	40%
Jugement de vérité	40%	40%	29%
Épistémique	50%	0%	100%
Doxologique	0%	0%	0%
Épistémique/Doxologique	50%	100%	0%
Axiologiques	100%	100%	86%
Positives	80%	60%	67%
Négatives	0%	0%	0%
Bivalentes	20%	40%	33%
Finalisantes	80%	80%	29%
Volitives	100%	100%	100%
Désidératives	0%	0%	0%

Tableau 235 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par les définitions des enseignants du mot *intercultural* : discours lexicographiques, Q1 et Q2.

Dans notre démarche comparative entre les enseignants ayant effectué un séjour à l'étranger (PV) et ceux ne l'ayant pas fait (P), nous avons d'abord repéré l'absence de deux mots dans les définitions de ces derniers enseignants, à savoir *aceptación* (acceptation) et *conocimientos* (connaissances) ; de la même manière, le mot *diferentes* (différents) est plus présent pour ces enseignants, alors que le mot *relación* (rapport) est sous-représenté, comme le montre la figure ci-après :

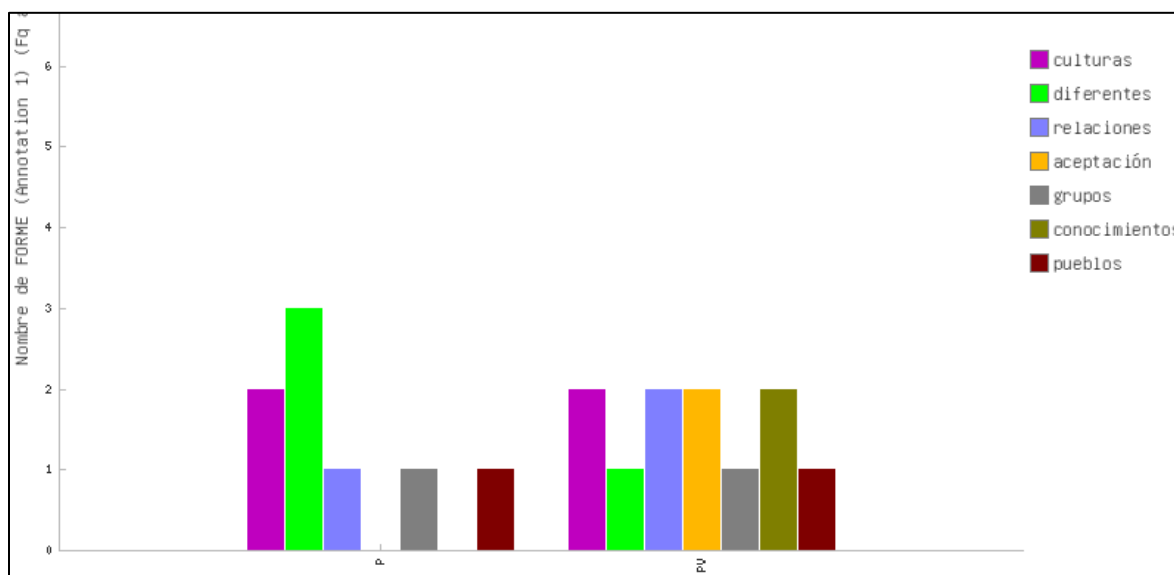


Figure 25 : Comparaison des définitions d'*intercultural*, faites par les enseignants ayant effectué un séjour à l'étranger (PV) et les enseignants n'ayant pas effectué de séjour à l'étranger (P).

Au moment de dépouiller la représentation de chacun des groupes, nous avons identifié deux contextes discursifs dans lesquels ces mots ont été déployés : le premier, celui des enseignants qui n'ont pas fait de séjour dans un pays francophone, renvoie seulement à l'idée de « rapports entre cultures différentes », dont voici les définitions rédigées :

- (...) *relaciones que tenemos con personas que tienden a tener unas costumbres diferentes a las nuestras.* (Rapports que nous avons avec des personnes qui tendent à avoir des coutumes différentes aux nôtres)
- (...) *Proceso de intercambio entre grupos humanos, que perteneces a culturas diferentes.* (Processus d'échange entre des groupes humains, appartenant à des cultures différentes)
- (...) *Relación e interacción entre diferentes culturas, civilizaciones o pueblos.* (Rapport et interaction entre différentes cultures, civilisations ou peuples)

Chez ces enseignants la chaîne argumentative émergente est :

Intercultural LG culturas diferentes LG relación
(Interculturel DC cultures différentes DC rapport)

De leur côté, les enseignants ayant fait un séjour à l'étranger complètent cette définition ainsi : « Rapports entre cultures différentes qui permet la connaissance et l'acceptation des différences ». Voici les définitions proposées par ce groupe d'enseignants :

- (...) *Conocimiento de la diversidad étnica, musical.* (Connaissance de la diversité ethnique, musicale)
- (...) *Cuando 2 o más culturas comienzan un proceso de inmersión, mutuamente en la(s) culturas con las que se están relacionando.* (Quand deux ou plusieurs cultures commencent un processus d'immersion mutuelle dans la (les) culture(s) avec laquelle ils ont des rapports)
- (...) *Término proveniente de la antropología que ahora hace parte del contexto de enseñanza de lenguas extranjeras como un objetivo en el cual el aprendiz a través de su cultura se abre al conocimiento y la aceptación del otro a través de la mediación.* (Terme provenant de l'anthropologie qui fait partie maintenant du contexte d'enseignement des langues étrangères comme un objectif dans lequel l'apprenant, à travers sa culture, s'ouvre à la connaissance et à l'acceptation d'autrui grâce à la médiation)

- (...) relaciones que se establecen en grupos diferentes de las sociedades y que permite un mejor conocimiento de los seres, una mejor aceptación de las diferencias entre los mismos y una mejor relación entre ellos. (Rapports établis entre groupes différents des sociétés qui permettent une meilleure connaissance des êtres humains, une meilleure acceptation des différences et une meilleure relation entre eux)
- (...) relación entre pueblos y la influencia que sus encuentros en la historia ha permitido transformaciones lingüísticas, políticas, sociales. (Rapport entre des peuples et influence que leurs rencontres dans l'histoire a permis des transformations linguistiques, politiques, sociales)

La chaîne argumentative qui ressort de ces définitions est la suivante :

***Intercultural LG culturas diferentes LG relaciones LG conocimiento LG diferencias LG
aceptación***
**(Interculturel DC cultures différentes DC rapports DC connaissances DC différences
DC acceptation)**

Ces deux contextes discursifs confirment notre hypothèse sur la différence de conceptualisation de l'*intercultural* entre les enseignants ayant fait un séjour à l'étranger et ceux qui ne l'ont pas fait.

Questionnaire 3 :

Tous les enchaînements normés, proposés aux enseignants, ont été acceptés par la plupart d'entre eux comme « possible ». L'une des séries, *intercultural donc rapport entre cultures*, a été acceptée par la totalité des enseignants, ce qui confirme la saillance de cet élément dans les chaînes argumentatives qui ont émergées de l'analyse des deux questionnaires précédents. Un autre élément saillant confirmé ici est : *intercultural donc différences*, enchaînement qui ne fait pas partie de la représentation normée en espagnol, mais qui appartient à celle du français ; il a obtenu 50% d'évaluation « possible », 38% « parfois possible », et 13% sans réponse, alors que celle faisant référence aux *éléments communs*, est partagée entre le « possible », le « parfois possible » et l'« impossible ».

L'ensemble des réponses obtenues est exposé dans le tableau suivant :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
<i>Intercultural luego relación entre culturas</i> (rapport entre cultures)	100%	0%	0%
<i>Intercultural luego contacto</i> (contact)	88%	13%	0%
<i>Intercultural luego elementos comunes</i> (éléments communs)	38%	38%	25%
<i>Intercultural luego comunicación</i> (communication)	88%	13%	0%
<i>Intercultural luego comprensión recíproca</i> (intercompréhension)	38%	63%	0%
<i>Intercultural luego tolerancia</i> (tolérance)	63%	38%	0%

Tableau 236 : Résultat questionnaire 3 : enseignants - associations normées en espagnol.

Quand nous avons proposé des chaînes argumentatives correspondant aux discours sur l'*intercultural* dans la didactique des langues étrangères, celles qui ont eu les plus hauts taux d'adhésion « possible » (entre 63% et 88%) sont : *intercultural donc diversité*, *intercultural donc échange*, *intercultural donc identité*, *intercultural donc dialogue* et *intercultural donc négociation*.

Trois enchaînements ont été refusés par, au moins, la moitié des enseignants : *intercultural donc rupture* (63%), *intercultural donc étrangeté* (50%) et *intercultural donc choc* (50%) ; d'ailleurs d'autres séries faisant référence aux problèmes liés à la rencontre interculturelle ont eu des taux importants d'évaluation « impossible » : *intercultural donc problèmes* (38%), *intercultural donc implicites* (25%) et *intercultural donc conflits* (25%). Nous avons vérifié si les enseignants ne pas ayant effectué de séjour à l'étranger étaient ceux qui avaient considéré ces enchaînements « impossible », mais ces résultats sont partagés entre les deux groupes d'enseignants.

Les séries qui renvoient à la rencontre interculturelle confirment notre hypothèse concernant le rapport au vécu ou au ressenti que ce questionnaire peut déclencher chez nos informateurs ; en effet, elles sont partagées entre les trois possibilités de réponse, mais le « parfois possible » est dominant. C'est le cas des associations *d'intercultural* à : *coexistence, attitudes, temps partagé, vécu, affects, conflits, malentendus, découverte, conscience, remise en question, empathie, implicites* et *problèmes*. D'ailleurs, trois enchaînements n'ont été considérés « possible » par aucun enseignant : *intercultural donc problèmes*, *intercultural donc rupture*, et *intercultural donc étrangeté*. Pour nous, il s'agit bien ici de tout ce qu'il est peu probable de vivre dans un cours de français en contexte exolingue, mais qui arrive lorsque l'on se rend à l'étranger. Dans le cas spécifique des Colombiens, nous avons tous été victimes du stéréotype de la cocaïne, dès que nous disons notre nationalité on nous demande si on en a apporté pour la vente, ou même si nos familles la produisent. Dans ces circonstances, la perception que l'autre a de nous est susceptible de nuire à la réussite de la communication, qui dépend, entre autres, de l'attitude que nous prenons devant ce type de situations.

Le tableau ci-après réunie la totalité des réponses des enseignants :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Intercultural luego coexistencia</i> (coexistence)	50%	50%	0%	0%
<i>Intercultural luego actitudes</i> (attitudes)	38%	38%	25%	0%
<i>Intercultural luego contexto</i> (contexte)	50%	38%	13%	0%
<i>Intercultural luego diversidad</i> (diversité)	88%	13%	0%	0%
<i>Intercultural luego ruptura</i> (rupture)	0%	38%	63%	0%
<i>Intercultural luego tiempo compartido</i> (temps partagé)	25%	63%	13%	0%
<i>Intercultural luego espacio compartido</i> (espace partagé)	50%	38%	13%	0%
<i>Intercultural luego experiencia vivida</i> (vécu)	38%	50%	13%	0%
<i>Intercultural luego intercambio</i> (échange)	88%	13%	0%	0%
<i>Intercultural luego evaluación</i> (évaluation)	25%	50%	13%	13%
<i>Intercultural luego negociación</i> (négociation)	63%	25%	13%	0%
<i>Intercultural luego presencia</i> (présence)	50%	25%	25%	0%
<i>Intercultural luego diálogo</i> (dialogue)	63%	38%	0%	0%
<i>Intercultural luego afectos</i> (affects)	25%	75%	0%	0%
<i>Intercultural luego identidad</i> (identité)	75%	13%	13%	0%
<i>Intercultural luego conflictos</i> (conflits)	13%	63%	25%	0%
<i>Intercultural luego malos entendidos</i> (malentendus)	25%	63%	13%	0%
<i>Intercultural luego choque</i> (choc)	25%	25%	50%	0%
<i>Intercultural luego descubrimiento</i> (découverte)	38%	50%	13%	0%
<i>Intercultural luego consciencia</i> (conscience)	25%	75%	0%	0%
<i>Intercultural luego rareza</i> (étrangeté)	0%	38%	50%	13%

<i>Intercultural luego interpretación</i> (interprétation)	50%	38%	0%	13%
<i>Intercultural luego simulación</i> (simulation)	13%	63%	25%	0%
<i>Intercultural luego alteridad</i> (altérité)	50%	38%	13%	0%
<i>Intercultural luego cuestionamiento</i> (remise en question)	38%	63%	0%	0%
<i>Intercultural luego empatia</i> (empathie)	50%	50%	0%	0%
<i>Intercultural luego implícitos</i> (implicites)	13%	63%	25%	0%
<i>Intercultural luego problemas</i> (problèmes)	0%	63%	38%	0%

Tableau 237 : Résultat questionnaire 3 : enseignants - associations des discours de la didactique des L.E.

Possibles argumentatifs :

L'examen des informations obtenues auprès des enseignants à travers nos deux premiers questionnaires, et confirmées dans le troisième, permettent de présenter les PA du mot *intercultural* comme suit :

<i>Intercultural</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Relación</i> (rapport)
	<i>LUEGO</i>	<i>Intercambio</i> (échange)
	<i>LUEGO</i>	<i>Cultura</i> (culture)
	<i>LUEGO</i>	<i>Diferentes</i> (différents)
	<i>LUEGO</i>	<i>Conocimiento</i> (connaissance)
	<i>LUEGO</i>	<i>Respeto</i> (respect)
	<i>LUEGO</i>	<i>Tolerancia</i> (tolérance)
	<i>LUEGO</i>	<i>Grupos</i> (groupes)
	<i>LUEGO</i>	<i>Pueblos</i> (peuples)
	<i>LUEGO</i>	<i>Aceptación</i> (acceptation)

Tableau 238 : Possibles argumentatifs du mot *intercultural* chez les enseignants.

Ces PA confirment la reconstruction que font les enseignants du protocole sémantique stabilisé par les discours lexicographiques ; nos informateurs définissent le mot *intercultural* comme ceci : « *Relación entre grupos que permite el conocimiento, la aceptación, el respeto, y la tolerancia entre pueblos y culturas diferentes* » (rapport entre groupes permettant la connaissance, l'acceptation, le respect, et la tolérance entre peuples et cultures différents). Cette définition autorise la chaîne argumentative qui suit:

Intercultural LG culturas diferentes LG relación LG intercambio LG conocimiento LG aceptación LG respeto LG tolerancia

(Interculturel DC cultures différentes DC rapport DC échange DC connaissance DC acceptation DC respect DC tolérance)

5.7.3. Corpus Futurs enseignants

Questionnaire 1 :

Les futurs enseignants associent les mots suivants à *intercultural* :

Associations	Occurrences	%
<i>Intercambio</i> (échange)	17	44%
<i>Cultura</i> (culture)	17	44%
<i>Conocimiento</i> (connaissance)	13	33%
<i>Diferencias</i> (différences)	8	21%
<i>Comprensión</i> (compréhension)	7	18%
<i>Interacción</i> (interaction)	6	15%
<i>Tolerancia</i> (tolérance)	6	15%
<i>Compartir</i> (partager)	6	15%
<i>Mundo</i> (monde)	6	15%

Tableau 239 : Fréquence des associations qui caractérisent le mot *intercultural* chez les futurs enseignants.

Deux de ces associations font partie des éléments des stéréotypes que nous avons construits à partir des discours lexicographiques, à savoir *comprensión* (compréhension) et *tolerancia* (tolérance). Les valeurs modales dominantes parmi les associations proposées par nos informateurs, sont les valeurs ontologiques et axiologiques. Les premières se placent dans la sphère des « normes sociales » avec les mots *intercambio* (échange), *cultura* (culture), *interacción* (interaction), *tolerancia* (tolérance) et *compartir* (partager) ; dans la sphère des « lois naturelles » par le mot *comprensión* (compréhension) ; et dans les deux sphères en même temps grâce aux mots *diferencias* (différences) et *mundo* (monde) ; ce dernier mot renvoie en espagnol aussi bien à l'« ensemble de tout ce qui existe » qu'à la « société humaine ».

Les secondes se trouvent dans l'axe positif par les mots *intercambio* (échange), *comprensión* (compréhension), *cultura* (culture), *conocimiento* (connaissance), *interacción* (interaction) et *compartir* (partager) ; et dans la bivalence par les mots *tolerancia* (tolérance) et *diferencias* (différences).

Outre des valeurs ontologiques et axiologiques, des valeurs finalisantes volitives sont présentes dans les mots : *intercambio* (échange), *comprensión* (compréhension), *interacción* (interaction), *tolerancia* (tolérance) et *compartir* (partager). Pour finir, les valeurs de jugement de vérité sont actualisées dans les mots : *conocimiento* (connaissance), *cultura* (culture), *comprensión* (compréhension) et *tolerancia* (tolérance) ; seul le dernier se place entre les « savoirs » et les « croyances », tous les autres concernent exclusivement les « savoirs ».

La mise en parallèle de ces valeurs avec celles mobilisées par nos stéréotypes, confirme la correspondance de la représentation au protocole sémantique normé. Les quelques différences présentes sont : 1. La totalité des associations ne mobilise pas, chez les futurs enseignants, des valeurs axiologiques et déontiques dû à la présence des mots *mundo* (monde), qui n'a aucune axiologisation, et *conocimiento* (connaissance) qui n'est associé dans le dictionnaire de la RAE qu'au « fait de connaître » et à l'« état de conscience ». 2. Les valeurs finalisantes sont convoquées en moindre degré par nos informateurs, celles-ci apparaissent dans nos stéréotypes avec les mots *comprensión* (compréhension), *tolerancia* (tolérance), *contacto* (contact) et *dialogo* (dialogue). Ces deux derniers sont absents chez les futurs enseignants. Voici la synthèse de nos propos :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% futurs enseignants
Ontologiques	100%	89%
Aléthiques	20%	12.5%
Déontiques	80%	75%
Aléthiques/Déontiques	0%	12.5%

Jugement de vérité	40%	44%
Épistémique	50%	75%
Doxologique	0%	0%
Épistémique/Doxologique	50%	25%
Axiologiques	100%	89%
Positives	80%	75%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	20%	25%
Finalisantes	80%	56%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 240 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par les associations d'*intercultural* : discours lexicographiques et futurs enseignants.

Tel que nous l'avons fait tout au long de notre recherche, nous avons divisé le corpus des futurs enseignants en trois groupes, correspondant aux trois universités où ils font leurs licences : UPN, UQ et USC ; des différences sont apparues notamment dans cette dernière université ; entre les deux autres, les différences ne sont pas aussi évidentes car toutes les associations y apparaissent, cependant la fréquence des occurrences diverge, ce qui fait que les mots *interaction*, *tolérance* et *différences* ne soient pas représentatifs chez les futurs enseignants de l'UQ, comme le montre la figure ci-après. Nous analyserons plus loin, en détail, chacun des groupes des futurs enseignants.

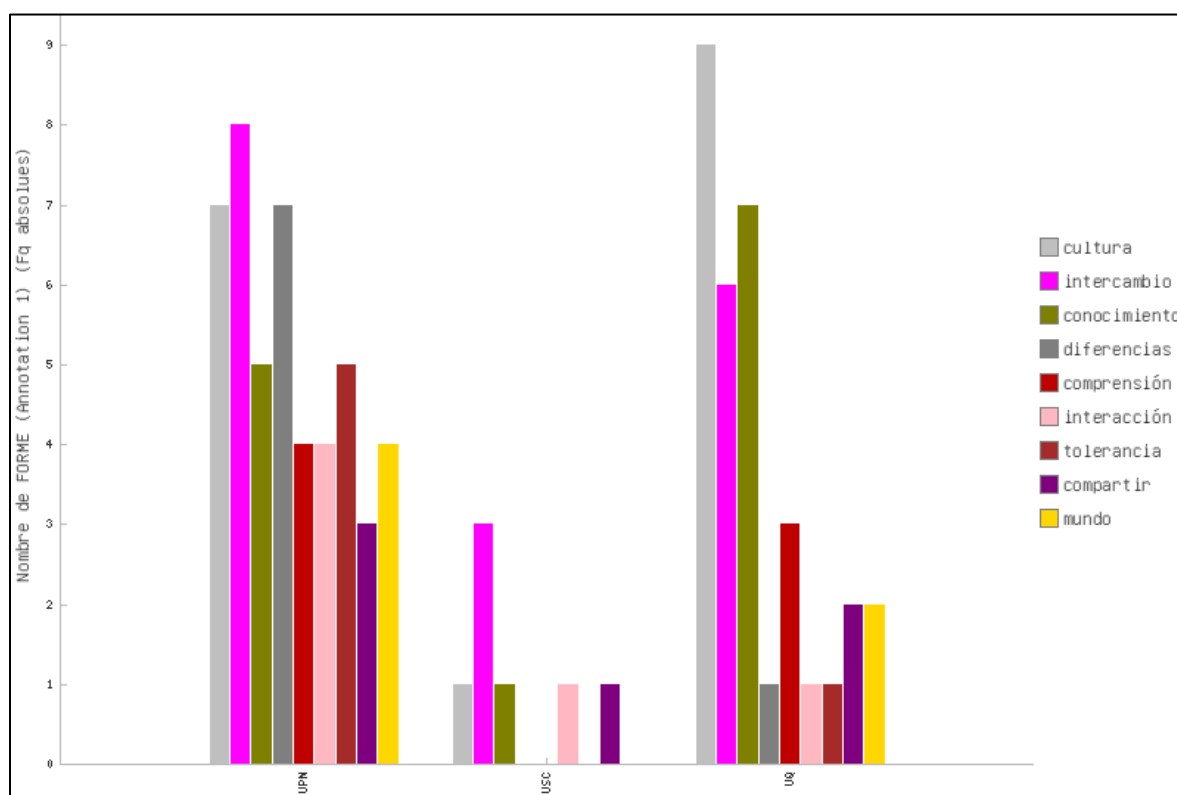


Figure 26 : Nombre d'occurrences des principales associations du mot *intercultural* dans chacun des groupes de futurs enseignants.

Questionnaire 2 :

Au moment de proposer la définition d'*intercultural*, les futurs enseignants ont repris cinq mots des associations présentées auparavant : *cultura* (culture), *intercambio* (échange),

conocimientos (connaissances) *interacción* (interaction) et *diferencias* (différences) ; ce dernier mot est ici remplacé par son adjectif *diferentes* (différents) suppriment ainsi les valeurs axiologiques associées en espagnol à l'idée de « *controversa, dissension et opposition* entre deux ou plusieurs personnes ». Aucun mot utilisé dans les définitions proposées par nos informateurs, ne fait partie ni du noyau, ni des stéréotypes que nous avons construits, basée sur les discours dictionnaires.

Le tableau qui suit expose les mots les plus fréquents (15%) activés dans les significations :

Associations	Occurrences	%
<i>Cultura</i> (culture)	38	97%
<i>Intercambio</i> (échange)	15	38%
<i>Diferentes</i> (différents)	12	31%
<i>Conocimientos</i> (connaissances)	8	21%
<i>Individuo</i> (individu)	8	21%
<i>Grupo</i> (groupe)	7	18%
<i>Lengua</i> (langue)	6	15%
<i>Propio</i> (propre)	6	15%
<i>Interacción</i> (interaction)	6	15%

Tableau 241 : Définitions qui caractérisent le mot *intercultural* chez les futurs enseignants.

Le contexte discursif où ces mots ont été déployés peut être résumé ainsi : *intercultural* : « *intercambio e interacción entre dos o mas culturas que permite el conocimiento de sus diferentes elementos culturales* » (Echange et interaction entre deux ou plusieurs cultures qui permettent la connaissance de leurs différents éléments culturels). Voici quelques extraits qui nous ont permis d'arriver à cette conclusion :

- (...) *intercambio de costumbres y conocimientos entre culturas*. (Echange de coutumes et connaissances entre cultures)
- (...) *intercambio o conocimiento entre culturas*. (...) . (Echange ou connaissance entre cultures.)
- (...) *intercambio de aspectos culturales entre grupos culturales*. (Echange des aspects culturels entre groupes culturels)
- *conocimiento de mi propia cultura y la capacidad que poseo para comprender otras culturas*. (Connaissance de ma propre culture et capacité que j'ai de comprendre les autres)
- (...) *conocimiento que se tiene acerca de culturas ajenas de un individuo*. (Connaissance qu'on a sur les cultures étrangères à un individu)
- (...) *interacción entre dos o más culturas, lo que permite que haya un conocimiento*. (Interaction entre deux ou plusieurs cultures, qui permet la connaissance)
- (...) *conocimiento de otras culturas y la comprensión de éstas*. (Connaissance des autres cultures et leurs compréhension)
- (...) *intercambio de elementos culturales entre varias culturas*. (Echange des éléments culturels entre plusieurs cultures)
- (...) *intercambio cultural que se da entre dos países o más*. (Echange culturel entre deux ou plusieurs pays)
- (...) *intercambio de ideologías, culturas*. (...) (Echange des idéologies, des cultures)
- (...) *interacción de varias culturas o costumbres*. (Interaction de plusieurs cultures ou coutumes)
- (...) *intercambio de saberes, ideas, normas, costumbres, identidad entre un grupo de individuos con otro*. *Interacción entre un grupo o población con otro*. (Echange des savoirs, idées, normes, coutumes, identité entre un groupe d'individus et un autre. Interaction entre un groupe ou population avec un autre)
- (...) *interacción entre dos o más culturas, que permite que se tengan en cuenta las características propias de cada uno*. (Echange entre deux ou plusieurs cultures, qui permet de prendre en compte les caractéristiques propres à chacun d'entre eux)

- (...) *intercambio de saberes entre culturas. Éste permite tanto el conocimiento del otro como de sí mismo en medio de ese proceso.* (Echange de savoirs entre cultures. Processus qui permet la connaissance de l'autre et de soi-même)

Les valeurs modales mobilisées dans ces définitions sont principalement ontologiques et axiologiques ; les premières se placent dans les « normes sociales » avec les mots *culture, échange, groupe, langue* et *interaction* ; et aussi bien dans la sphère déontique que dans l'aléthique avec les mots *différents* et *propre*. Les secondes activent uniquement le pôle positif : *culture, échange, connaissance, groupe, propre* et *interaction*.

En moindre degré sont convoquées des valeurs finalisantes volitives avec les mots : *interaction* et *échange*, et des valeurs de jugement de vérité relatives aux « savoirs », dans les mots *culture* et *connaissance*.

Ces valeurs font apparaître la reconstruction que les futurs enseignants font du protocole sémantique du mot *intercultural* ; en effet, par rapport aux discours lexicographiques et au questionnaire 1, ils attribuent ici moins de valeurs de jugement de vérité, ainsi que moins de valeurs axiologiques et finalisantes. Par rapport aux associations proposées, l'absence des mots *compréhension* et *tolérance* explique la moindre convocation des valeurs de jugement de vérité ; également, ces deux mots et le mot *partager*, ce sont ceux qui actualisent des valeurs finalisantes volitives. Le tableau ci-dessous rend compte de nos propos :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% Q1	% Q2
Ontologiques	100%	89%	89%
Aléthiques	20%	12.5%	0%
Déontiques	80%	75%	63%
Aléthiques/Déontiques	0%	12.5%	37%
Jugement de vérité	40%	44%	22%
Épistémique	50%	75%	100%
Doxologique	0%	0%	0%
Épistémique/Doxologique	50%	25%	0%
Axiologiques	100%	89%	67%
Positives	80%	75%	100%
Négatives	0%	0%	0%
Bivalentes	20%	25%	0%
Finalisantes	80%	56%	22%
Volitives	100%	100%	100%
Désidératives	0%	0%	0%

Tableau 242 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par le mot *intercultural* : discours lexicographiques et futurs enseignants : Q1 et Q2.

Questionnaire 3 :

Quand nous avons proposé aux futurs enseignants des associations extraites des discours normés en langue espagnole, ils les ont toutes acceptées. C'est sans surprise que celle qui a été le mieux accueillie soit *intercultural donc rapport entre cultures* ; toutefois, l'ensemble des séries sont partagées entre les trois possibilités de réponse, ce qui indique pour nous, le rapport au vécu que ce questionnaire incite, car dans les relations humaines, comme nous l'avons déjà dit, tout n'est pas compris ni accepté ; et dans l'apprentissage des langues en contexte exolingue, le *contact* et la *communication* ne sont pas toujours au rendez-vous.

Nos informateurs acceptent mieux la série : *intercultural donc différences*, que : *intercultural donc éléments communs*, même si la première ne fait pas partie du protocole sémantique en langue espagnole, mais de celui en langue française ; elle est « possible » pour 72% de nos informateurs, « parfois possible » pour 15% et « impossible » pour 13%. Le tableau ci-après réunit la totalité des réponses obtenues :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
<i>Intercultural luego relación entre culturas</i> (rapport entre cultures)	82%	3%	15%
<i>Intercultural luego contacto</i> (contact)	69%	13%	18%
<i>Intercultural luego elementos comunes</i> (éléments communs)	62%	33%	5%
<i>Intercultural luego comunicación</i> (communication)	74%	10%	15%
<i>Intercultural luego comprensión recíproca</i> (intercompréhension)	64%	18%	18%
<i>Intercultural luego tolerancia</i> (tolérance)	59%	26%	15%

Tableau 243 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations des discours normés en espagnol.

De leur côté, les associations proposées à partir des discours sur l'*intercultural* dans la didactique des langues étrangères ont également été acceptées par la totalité des futurs enseignants. Celles qui ont le plus haut taux d'évaluation « possible » (entre 74% et 77%) sont : *intercultural donc diversité*, *intercultural donc identité* et *intercultural donc découverte*.

Au contraire, celles qui ont les plus hauts taux de qualification « impossible » (21%) sont celles qui n'ont lieu que dans la rencontre interculturelle, à savoir : *intercultural donc rupture* et *intercultural donc problèmes*. D'ailleurs, les autres associations qui font référence aux éléments négatifs de cette rencontre se partagent entre les trois possibilités de réponse, mais le « parfois possible » est dominant : *rupture*, *conflits*, *malentendus*, *choc*, *étrangeté*, *problèmes* et aussi *temps partagé* et *altérité*.

La totalité des réponses des futurs enseignants est exposée dans le tableau suivant :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Intercultural luego coexistencia</i> (coexistence)	59%	26%	15%	0%
<i>Intercultural luego actitudes</i> (attitudes)	67%	28%	5%	0%
<i>Intercultural luego contexto</i> (contexte)	64%	18%	18%	0%
<i>Intercultural luego diversidad</i> (diversité)	74%	15%	10%	0%
<i>Intercultural luego ruptura</i> (rupture)	26%	51%	21%	3%
<i>Intercultural luego tiempo compartido</i> (temps partagé)	44%	49%	8%	0%
<i>Intercultural luego espacio compartido</i> (espace partagé)	49%	38%	10%	3%
<i>Intercultural luego experiencia vivida</i> (vécu)	67%	15%	13%	5%
<i>Intercultural luego intercambio</i> (échange)	67%	21%	13%	0%
<i>Intercultural luego evaluación</i> (évaluation)	46%	49%	5%	0%
<i>Intercultural luego negociación</i> (négociation)	54%	44%	3%	0%
<i>Intercultural luego presencia</i> (présence)	54%	41%	5%	0%
<i>Intercultural luego diálogo</i> (dialogue)	69%	23%	8%	0%
<i>Intercultural luego afectos</i> (affects)	54%	44%	3%	0%
<i>Intercultural luego identidad</i> (identité)	77%	15%	8%	0%
<i>Intercultural luego conflictos</i> (conflits)	28%	59%	13%	0%
<i>Intercultural luego malos entendidos</i> (malentendus)	44%	44%	13%	0%
<i>Intercultural luego choque</i> (choc)	38%	51%	10%	0%

<i>Intercultural luego descubrimiento</i> (découverte)	74%	21%	5%	0%
<i>Intercultural luego consciencia</i> (conscience)	67%	26%	8%	0%
<i>Intercultural luego rareza</i> (étrangeté)	41%	46%	13%	0%
<i>Intercultural luego interpretación</i> (interprétation)	69%	28%	3%	0%
<i>Intercultural luego simulación</i> (simulation)	31%	59%	8%	3%
<i>Intercultural luego alteridad</i> (altérité)	36%	54%	8%	3%
<i>Intercultural luego cuestionamiento</i> (remise en question)	56%	36%	8%	0%
<i>Intercultural luego empatía</i> (empathie)	56%	44%	0%	0%
<i>Intercultural luego implícitos</i> (implicites)	49%	41%	8%	3%
<i>Intercultural luego problemas</i> (problèmes)	36%	44%	21%	0%

Tableau 244 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

L'intégralité des données recueillies auprès des futurs enseignants justifie la synthèse des possibles argumentatifs du mot *intercultural* comme suit :

<i>Intercultural</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Cultura</i> (culture)
	<i>LUEGO</i>	<i>Intercambio</i> (échange)
	<i>LUEGO</i>	<i>Conocimiento</i> (connaissance)
	<i>LUEGO</i>	<i>Comprensión</i> (compréhension)
	<i>LUEGO</i>	<i>Interacción</i> (interaction)
	<i>LUEGO</i>	<i>Tolerancia</i> (tolérance)
	<i>LUEGO</i>	<i>Compartir</i> (partager)
	<i>LUEGO</i>	<i>Diferencias</i> (différences)
	<i>LUEGO</i>	<i>Mundo</i> (monde)
	<i>LUEGO</i>	<i>Individuos</i> (individus)
	<i>LUEGO</i>	<i>Grupos</i> (groupes)
	<i>LUEGO</i>	<i>Lengua</i> (langue)
	<i>LUEGO</i>	<i>Propio</i> (propre)

Tableau 245 : Possibles argumentatifs du mot *intercultural* chez les futurs enseignants.

Ces PA démontrent la reconstruction du protocole sémantique stabilisé par les discours lexicographiques, car les futurs enseignants définissent l'*intercultural* ainsi : « *intercambio e interacción entre dos o mas culturas que permite el conocimiento y la comprensión de sus diferencias culturales* » (Echange et interaction entre deux ou plusieurs cultures qui permettent la connaissance et la compréhension de leurs différences culturelles). La chaîne argumentative résultante est :

Intercultural LG culturas diferentes LG interacción LG diferencias LG intercambio LG conocimiento LG comprensión

(Interculturel DC cultures différentes DC interaction DC différences DC échange DC connaissance DC compréhension)

Une fois la représentation du mot *interculturel* établie pour l'ensemble des futurs enseignants, nous nous occuperons par la suite des spécificités de chacun des trois groupes : UPN, UQ et USC.

5.6.3.1. Futurs enseignants UPN

Questionnaire 1 :

Les futurs enseignants de l'UPN proposent vingt associations fréquentes (15%) pour le mot *intercultural* :

Associations	Occurrences	%
<i>Intercambio</i> (échange)	8	45%
<i>Cultura</i> (culture)	7	39%
<i>Diferencias</i> (différences)	7	39%
<i>Tolerancia</i> (tolérance)	5	28%
<i>Respeto</i> (respect)	5	28%
<i>Conocimiento</i> (connaissance)	5	28%
<i>Mundo</i> (monde)	5	28%
<i>Comprensión</i> (compréhension)	4	22%
<i>Dialogo</i> (dialogue)	4	22%
<i>Identidad</i> (identité)	4	22%
<i>Interacción</i> (interaction)	4	22%
<i>Lengua</i> (langue)	4	22%
<i>Perspectiva</i> (point de vue)	3	17%
<i>Reconocimiento</i> (reconnaissance)	3	17%
<i>Similitudes</i> (similitudes)	3	17%
<i>Visión</i> (vision)	3	17%
<i>Aprendizaje</i> (apprentissage)	3	17%
<i>Compartir</i> (partager)	3	17%
<i>Diversidad</i> (diversité)	3	17%

Tableau 246 : Fréquence des associations qui caractérisent le mot *intercultural* chez les futurs enseignants de l'UPN.

Ces associations mobilisent 84% des valeurs ontologiques dont 56% font référence aux « normes sociales » avec les mots *compartir* (partager), *cultura* (culture), *dialogo* (dialogue), *identidad* (identité), *interacción* (interaction), *intercambio* (échange), *lengua* (langue), *respeto* (respect) et *tolerancia* (tolérance). 19% renvoient aux « lois naturelles » comme c'est le cas de *comprensión* (compréhension), *diversidad* (diversité) et *similitudes* (similitudes), ce dernier est défini par la RAE comme « qualité de semblable » et comme « ce qui ressemble à qqch ou à qqn ». Enfin, 25% des valeurs ontologiques se trouvent à la fois dans la sphère aléthique et déontique : *aprendizaje* (apprentissage), *diferencias* (différences), *mundo* (monde) et *reconocimiento* (reconnaissance). Ce dernier fait référence aussi bien aux personnes qu'aux objets ou même aux situations ; en effet, il est défini par la RAE comme ceci : « admettre ou accepter que qqn ou qqch a une certaine qualité ou condition ».

Outre des valeurs ontologiques, des valeurs axiologiques positives sont déployées par les mots *aprendizaje* (apprentissage), *compartir* (partager), *comprensión* (compréhension), *conocimiento* (connaissance), *cultura* (culture), *dialogo* (dialogue), *identidad* (identité), *interacción* (interaction) et *intercambio* (échange) ; et des valeurs axiologiques bivalentes par les mots *diferencias* (différences), *diversidad* (diversité), *respeto* (respect), *tolerancia* (tolérance) et *reconocimiento* (reconnaissance). La définition de celui-ci renvoie aux valeurs hédoniques-affectives positives et négatives car associée à *admettre* et à *accepter* et par là, aussi bien à

gratitude, légitimité, recevoir volontairement, mais aussi à « assumer avec résignation un sacrifice, une gêne ou une privation ».

Des valeurs de jugement de vérité sont également présentes grâce aux mots *aprendizaje* (apprentissage), *comprensión* (compréhension), *conocimiento* (connaissance), *cultura* (culture), *identidad* (identité), *perspectiva* (point de vue), *vision* (vision), *tolerancia* (tolérance) et *respeto* (respect). Seuls les deux derniers font appel en même temps aux « savoirs » et aux « croyances », les autres restent dans la sphère des « connaissances ».

Enfin, des valeurs finalisantes volitives émergent avec les mots *aprendizaje* (apprentissage), *compartir* (partager), *comprensión* (compréhension), *dialogo* (dialogue), *interacción* (interaction), *intercambio* (échange), *reconocimiento* (reconnaissance), *tolerancia* (tolérance) et *respeto* (respect).

Ces valeurs montrent trois différences importantes par rapport à celles mobilisées par nos stéréotypes : la première concerne l'attribution inférieure de valeurs axiologiques par nos informateurs, par la présence des mots qui ne portent pas d'évaluation de l'expérience humaine : *monde, langue, point de vue, similitudes*, et *vision*. La deuxième concerne également la moindre attribution des valeurs finalisantes. La troisième a à voir avec les valeurs de jugement de vérité qu'à première vue sont conformes, cependant, pour nos informateurs le mot *intercultural* active plus la référence aux « savoirs » que les discours lexicographiques.

Le tableau suivant rend compte des valeurs mobilisées par les associations et établit le parallèle avec celles mobilisées par nos stéréotypes :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% UPN
Ontologiques	100%	84%
Aléthiques	20%	19%
Déontiques	80%	56%
Aléthiques/Déontiques	0%	25%
Jugement de vérité	40%	47%
Épistémique	50%	78%
Doxologique	0%	0%
Épistémique/Doxologique	50%	22%
Axiologiques	100%	73%
Positives	80%	70%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	20%	30%
Finalisantes	80%	47%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 247 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par les associations du mot *intercultural* des futurs enseignants de l'UPN et les discours lexicographiques.

Questionnaire 2 :

Au moment de proposer la définition du mot *intercultural*, les futurs enseignants de l'UPN ont réinvesti six mots évoqués dans les associations du questionnaire 1, à savoir *différences, langue, interaction, dialogue* et *échange*. La totalité des mots, les plus fréquents (15%), utilisés ici par nos informateurs est réunie dans le tableau qui suit :

Associations	Occurrences	%
<i>Cultura</i> (culture)	18	100%
<i>Diferencias</i> (Différences)	10	56%
<i>Intercambio</i> (échange)	7	39%
<i>Individuos</i> (individus)	7	39%
<i>Dialogo</i> (dialogue)	5	28%
<i>Lengua</i> (langue)	5	28%
<i>Grupo</i> (groupe)	5	28%
<i>Propio</i> (propre)	4	22%
<i>Características</i> (caractéristiques)	3	17%
<i>Interacción</i> (interaction)	3	17%
<i>Relation</i> (rapport)	3	17%
<i>Rasgos</i> (traits)	3	17%
<i>Creencias</i> (croyances)	3	17%
<i>Proceso</i> (processus)	3	17%

Tableau 248 : Fréquence des mots qui définissent le mot *intercultural* chez les futurs enseignants de l'UPN.

Ces mots ont été déployés pour définir l'*intercultural* ainsi : « *Proceso de interacción entre dos o mas culturas que permite el dialogo entre los individuos y la comprensión de las diferentes características de cada uno* » (processus d'interaction entre deux ou plusieurs cultures qui permet le dialogue entre les individus et la compréhension des différentes caractéristiques de chacune d'entre elles). Nous tenons à présenter quelques extraits des définitions rédigées par les futurs enseignants de l'UPN :

- (...) *intercambio de perspectivas entre personas que pertenecen a diferentes pueblos.* (...) (Echange de points de vue entre des personnes appartenant à des peuples différents)
- (...) *Diálogo entre culturas en el que se valoran las semejanzas y diferencias entre las implicadas, resultando en aprendizajes que aumentan la tolerancia y el respeto entre los individuos. Este diálogo se da a través de las lenguas que vehiculan las culturas, ampliando el imaginario y la capacidad de acción socio-cultural del individuo en su entorno próximo.* (Dialogue entre cultures dans lequel les similitudes et les différences sont appréciées, ce qui provoque des apprentissages qui augmentent la tolérance et le respect entre les individus. Ce dialogue se fait grâce aux langues qui véhiculent les cultures, élargissant les imaginaires et la capacité d'action socio-culturelle de l'individu dans son environnement proche)
- (...) *diálogo de varias culturas en el que se pone en juego la identidad y la representación de cada uno de los actores de este diálogo.* (Dialogue de plusieurs cultures dans lequel l'identité et la représentation de chacun des acteurs sont mises en jeu)
- (...) *interacción entre dos o más culturas, que permite que se tengan en cuenta las características propias de cada uno.* (Interaction entre deux ou plusieurs cultures, qui permet de prendre en compte les caractéristiques propres à chacune d'entre elles)
- (...) *proceso, momento o acto en el cual las diferentes culturas tienen interacción dando como resultado evidencias de rasgos comunes, diferentes o elementos propios que surgen al momento de convergencia.* (Processus, moment ou acte dans lequel les différentes cultures interagissent et mettent en relief les traits communs, les différences ou les éléments propres qui surgissent dans la rencontre)
- (...) *interacción entre dos culturas o más en las cuales pueden converger diferentes tipos de costumbres, tradiciones, visiones de mundo.* (...) (Interaction entre deux ou plusieurs cultures dans laquelle peuvent converger différents types de coutumes, traditions, visions du monde)
- (...) *relación o articulación de dos o más constructos sociales, los cuales entran a reconocer, analizar, identificar y tomar parte de la otra cultura para nutrirse y contribuirse mutuamente.* (Rapport ou articulation de deux ou plusieurs constructions sociales, qui commencent à reconnaître, analyser, identifier et prendre parti de l'autre culture pour se nourrir et contribuer mutuellement)
- (...) *Diálogo entre dos culturas diferentes.* (Dialogue entre deux cultures différentes)

- (...) *intercambio de redes simbólicas entre sujetos cuyos significados y sentidos son diferentes en ciertos grados.* (...) (Echange des réseaux symboliques entre des individus dont les signifiés et les sens sont différents à certains niveaux)

Ces définitions véhiculent des valeurs ontologiques, partagées de manière équitable entre les « normes sociales » et à la fois les « lois naturelles » et les « normes sociales », les premières concernent les mots : *rapport, culture, langue, interaction, dialogue*, et *échange* ; les secondes, les mots : *individus, propres, caractéristiques, processus, différences* et *traits*.

Des valeurs axiologiques sont également convoquées ; dans l'axe positif se placent les mots : *rapport, culture, interaction, dialogue, groupe* et *échange* ; dans la bivalence positif/négatif se trouve le mot *différences*. Outre des valeurs ontologiques et axiologiques, ces définitions mobilisent des valeurs finalisantes volitives grâce aux mots *interaction, dialogue, échange, rapport* et *processus*. Enfin, en moindre degré apparaissent les valeurs de jugement de vérité : dans la sphère épistémique se situe le mot *culture* et dans la sphère doxologique, le mot *croyances*.

La mise en parallèle de ces valeurs avec celles mobilisées par les associations du premier questionnaire met en évidence la moindre convocation, ici, des valeurs de jugement de vérité, et le fait que ce groupe d'informateurs soit le seul à avoir activé des valeurs exclusivement doxologiques pour le mot *intercultural* ; ceci a été fait dans le but de donner des exemples sur les différences que peuvent surgir dans la rencontre avec les autres cultures. De la même manière, les valeurs axiologiques sont moins présentes dans les définitions proposées ; en réalité, dans le premier questionnaire nous avons déjà soulevé cette différence, mais ici elle est confirmée : des mots ne portant pas d'évaluation de l'expérience humaine sont fréquentes, à savoir *traits, croyances, processus, langue, caractéristiques*, et *individus*. Les autres valeurs ne présentent pas des différences importantes, comme le montre le tableau qui suit :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% Q1	% Q2
Ontologiques	100%	84%	86%
Aléthiques	20%	19%	0%
Déontiques	80%	56%	50%
Aléthiques/Déontiques	0%	25%	50%
Jugement de vérité	40%	47%	14%
Épistémique	50%	78%	50%
Doxologique	0%	0%	50%
Épistémique/Doxologique	50%	22%	0%
Axiologiques	100%	73%	57%
Positives	80%	70%	88%
Négatives	0%	0%	0%
Bivalentes	20%	30%	12%
Finalisantes	80%	47%	36%
Volitives	100%	100%	100%
Désidératives	0%	0%	0%

Tableau 249 : Comparaison des valeurs modales mobilisées pour le mot *intercultural* chez les futurs enseignants de l'UPN : discours lexicographiques, Q1 et Q2.

Questionnaire 3 :

Quand nous avons proposé aux futurs enseignants de l'UPN des séries de chaînes conformes aux discours lexicographiques en langue française, ils les ont toutes acceptées avec des taux d'adhésion « possible » très hauts : entre 72% et 94%, la série : *interculturel donc rapport*

entre cultures étant celle qui a le niveau d'évaluation le plus élevé, tel qu'exposé dans le tableau ci-après :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
<i>Intercultural luego relación entre culturas</i> (rapport entre cultures)	94%	0%	6%
<i>Intercultural luego contacto</i> (contact)	83%	11%	6%
<i>Intercultural luego elementos comunes</i> (éléments communs)	83%	17%	0%
<i>Intercultural luego comunicación</i> (communication)	89%	0%	11%
<i>Intercultural luego comprensión recíproca</i> (intercompréhension)	78%	11%	11%
<i>Intercultural luego tolerancia</i> (tolérance)	72%	17%	11%

Tableau 250 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UPN - associations normées en espagnol.

La série *intercultural* donc *différences*, qui ne fait pas partie des discours normés en espagnol, mais apparaît dans ceux de la langue française, a également été acceptée par 78% de nos informateurs, corroborant ainsi la saillance de ce mot dans le protocole sémantique des futurs enseignants, étant donné qu'il a été évoqué dans les deux questionnaires précédents.

Concernant les enchaînements extraits des discours de la didactique des langues étrangères, nos informateurs ont adhéré principalement à ceux associant l'*intercultural* à : *contexte, diversité, attitudes, identité, découverte, conscience, interprétation* et *remise en question*.

Le rapport au vécu des futurs enseignants, c'est-à-dire la réalité des classes de langues en contexte exolingue où le contact avec des étrangers reste très limité, voire est inexistant, se fait évident ici dans les enchaînements : *intercultural* donc *temps partagé*, *intercultural* donc *espace partagé*, *intercultural* donc *conflits*, *intercultural* donc *choc* et *intercultural* donc *étrangeté*, qui ont été partagés entre les trois possibilités de réponse, mais le « parfois possible » est dominant. Le tableau suivant intègre la totalité des réponses obtenues :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Intercultural luego coexistencia</i> (coexistence)	72%	17%	11%	0%
<i>Intercultural luego actitudes</i> (attitudes)	72%	28%	0%	0%
<i>Intercultural luego contexto</i> (contexte)	83%	6%	11%	0%
<i>Intercultural luego diversidad</i> (diversité)	94%	0%	6%	0%
<i>Intercultural luego ruptura</i> (rupture)	28%	39%	28%	6%
<i>Intercultural luego tiempo compartido</i> (temps partagé)	39%	56%	6%	0%
<i>Intercultural luego espacio compartido</i> (espace partagé)	44%	44%	11%	0%
<i>Intercultural luego experiencia vivida</i> (vécu)	67%	17%	11%	6%
<i>Intercultural luego intercambio</i> (échange)	78%	17%	6%	0%
<i>Intercultural luego evaluación</i> (évaluation)	61%	33%	6%	0%
<i>Intercultural luego negociación</i> (négociation)	67%	33%	0%	0%
<i>Intercultural luego presencia</i> (présence)	56%	39%	6%	0%
<i>Intercultural luego diálogo</i> (dialogue)	89%	6%	6%	0%
<i>Intercultural luego afectos</i> (affects)	78%	22%	0%	0%
<i>Intercultural luego identidad</i> (identité)	94%	0%	6%	0%
<i>Intercultural luego conflictos</i> (conflits)	33%	56%	11%	0%
<i>Intercultural luego malos entendidos</i> (malentendus)	50%	33%	17%	0%
<i>Intercultural luego choque</i> (choc)	44%	50%	6%	0%
<i>Intercultural luego descubrimiento</i> (découverte)	94%	6%	0%	0%

<i>Intercultural luego consciencia</i> (conscience)	94%	0%	6%	0%
<i>Intercultural luego rareza</i> (étrangeté)	44%	44%	11%	0%
<i>Intercultural luego interpretación</i> (interprétation)	83%	11%	6%	0%
<i>Intercultural luego simulación</i> (simulation)	28%	50%	17%	6%
<i>Intercultural luego alteridad</i> (altérité)	56%	33%	6%	6%
<i>Intercultural luego cuestionamiento</i> (remise en question)	72%	22%	6%	0%
<i>Intercultural luego empatía</i> (empathie)	67%	33%	0%	0%
<i>Intercultural luego implícitos</i> (implicites)	61%	28%	6%	6%
<i>Intercultural luego problemas</i> (problèmes)	44%	39%	17%	0%

Tableau 251 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UPN - associations des discours de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

Les données recueillies jusqu'ici auprès des futurs enseignants de l'UPN admettent la synthèse des possibles argumentatifs du mot *intercultural* comme ceci :

<i>Intercultural</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Intercambio</i> (échange)
	<i>LUEGO</i>	<i>Cultura</i> (culture)
	<i>LUEGO</i>	<i>Diferencias</i> (différences)
	<i>LUEGO</i>	<i>Tolerancia</i> (tolérance)
	<i>LUEGO</i>	<i>Respeto</i> (respect)
	<i>LUEGO</i>	<i>Conocimiento</i> (connaissance)
	<i>LUEGO</i>	<i>Mundo</i> (monde)
	<i>LUEGO</i>	<i>Comprension</i> (compréhension)
	<i>LUEGO</i>	<i>Dialogo</i> (dialogue)
	<i>LUEGO</i>	<i>Identidad</i> (identité)
	<i>LUEGO</i>	<i>Interaccion</i> (interaction)
	<i>LUEGO</i>	<i>Lengua</i> (langue)
	<i>LUEGO</i>	<i>Perspectiva</i> (point de vue)
	<i>LUEGO</i>	<i>Reconocimiento</i> (reconnaissance)
	<i>LUEGO</i>	<i>Similitudes</i> (similitudes)
	<i>LUEGO</i>	<i>Vision</i> (vision)
	<i>LUEGO</i>	<i>Aprendizaje</i> (apprentissage)
	<i>LUEGO</i>	<i>Compartir</i> (partager)
	<i>LUEGO</i>	<i>Diversidad</i> (diversité)
	<i>LUEGO</i>	<i>Relacion</i> (rapport)
	<i>LUEGO</i>	<i>Rasgos</i> (traits)
	<i>LUEGO</i>	<i>Creencias</i> (croyances)
	<i>LUEGO</i>	<i>Proceso</i> (processus)
	<i>LUEGO</i>	<i>Caracteristicas</i> (caractéristiques)
	<i>LUEGO</i>	<i>Propio</i> (propre)
	<i>LUEGO</i>	<i>Individuos</i> (individus)
	<i>LUEGO</i>	<i>Grupo</i> (groupe)

Tableau 252 : Possibles argumentatifs du mot *intercultural* chez les futurs enseignants de l'UPN.

Ces PA démontrent la reconstruction que font les futurs enseignants de l'UPN du protocole sémantique normé ; en effet, ils définissent cette entité lexical comme : « *Proceso de interacción entre dos o mas culturas que permite el dialogo entre los individuos y la comprensión de las diferentes características de cada uno* » (processus d'interaction entre deux ou plusieurs cultures

qui permet le dialogue entre les individus et la compréhension des différentes caractéristiques de chacune d'entre elles), faisant émerger la chaîne argumentative suivante :

***Intercultural LG culturas diferentes LG características diferentes LG proceso LG interacción
LG diferencias LG dialogo LG comprensión***

**(Interculturel DC cultures différentes DC caractéristiques différentes DC processus DC
interaction DC différences DC dialogue DC compréhension)**

5.6.3.2. Futurs enseignants UQ

Questionnaire 1 :

Au moment de séparer les réponses des futurs enseignants de l'UQ de celles de la totalité des futurs enseignants, nous avons relevé des différences importantes ; en effet, sur neuf associations retenues pour l'ensemble des futurs enseignants, seulement quatre sont représentatives dans le corpus de l'UQ (elles équivalent à au moins 15% de ce corpus), à savoir *comprensión* (compréhension), *conocimiento* (connaissance), *cultura* (culture) et *intercambio* (échange). Ils en ajoutent une autre : *mente* (esprit). Seul le premier mot fait partie des stéréotypes que nous avons construits à partir des discours lexicographiques en langue espagnole. Les fréquences d'apparition de ces entités lexicales sont exposées dans le tableau qui suit :

Associations	Occurrences	%
<i>Cultura</i> (culture)	9	60%
<i>Conocimiento</i> (connaissance)	7	47%
<i>Intercambio</i> (échange)	6	40%
<i>Comprensión</i> (compréhension)	3	20%
<i>Mente</i> (esprit)	3	20%

Tableau 253 : Fréquences des associations que caractérisent le mot *intercultural* chez les futurs enseignants de l'UQ.

Les valeurs modales mobilisées par ces associations sont partagées à 80% entre les valeurs ontologiques, axiologiques et de jugement de vérité. Les premières, se placent dans la sphère des « normes sociales » avec les mots *cultura* (culture) et *intercambio* (échange) ; et dans la sphère des « lois naturelles » avec les mots *comprensión* (compréhension) et *mente* (esprit). Ce dernier est défini par la RAE comme la « puissance intellectuelle de l'âme ». Les deuxièmes se placent exclusivement dans le pôle axiologique positif, grâce aux mots : *comprensión* (compréhension), *conocimiento* (connaissance), *cultura* (culture) et *intercambio* (échange). Les troisièmes, représentées par les mots *comprensión* (compréhension), *conocimiento* (connaissance), *cultura* (culture) et *mente* (esprit) activent de manière exclusive le rapport aux « savoirs ».

En moindre degré apparaissent, enfin, des valeurs finalisantes volitives, elles se font évidentes à travers les mots : *comprensión* (compréhension), *intercambio* (échange) et *mente* (esprit), ce dernier étant associé non seulement à la *volonté*, à la *pensée*, et aux *intentions* mais

aussi aux « activités et processus chimiques conscients et inconscients, spécialement à caractère cognitif ».

Ces valeurs diffèrent un peu de celles mobilisées par les stéréotypes que nous avons établis pour le mot *intercultural* à partir des discours lexicographiques, ceux-ci donnent la priorité aux « normes sociales », alors que nos informateurs équilibrent la sphère déontique et la sphère aléthique. Cet équilibre explique la deuxième différence, car chez nos enquêtés l'exclusivité est donnée, dans les valeurs de jugement de vérité, aux valeurs épistémiques, et c'est bien par la présence des mots *mente* (esprit) et *conocimiento* (connaissance), également aléthiques, que l'équilibre s'établit. Le tableau ci-dessous résume nos propos :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% UQ
Ontologiques	100%	80%
Aléthiques	20%	50%
Déontiques	80%	50%
Aléthiques/Déontiques	0%	0%
Jugement de vérité	40%	80%
Épistémique	50%	100%
Doxologique	0%	0%
Épistémique/Doxologique	50%	0%
Axiologiques	100%	80%
Positives	80%	100%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	20%	0%
Finalisantes	80%	60%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 254 : Valeurs modales mobilisées par les associations d'*intercultural* chez les futurs enseignants de l'UQ.

Questionnaire 2 :

Au moment de rédiger la définition d'*intercultural*, les futurs enseignants de l'UQ ont repris trois mots proposés dans les associations du premier questionnaire, à savoir *conocimiento* (connaissance), *cultura* (culture) et *intercambio* (échange). Tous les mots représentatifs de ces définitions sont les suivants :

Associations	Occurrences	%
<i>Cultura</i> (culture)	15	100%
<i>Conocimiento</i> (connaissance)	7	47%
<i>Intercambio</i> (échange)	6	40%
<i>Diferente</i> (différent)	3	20%
<i>Aspectos</i> (aspects)	3	20%

Tableau 255: Fréquence des mots qui définissent *intercultural* chez les futurs enseignants de l'UQ.

Le contexte discursif où ces mots ont été activés peut être synthétisé ainsi : « *conocimiento de culturas diferentes e intercambio de elementos culturales* » (connaissance de cultures différentes et échange des éléments culturels). Voici quelques extraits des définitions proposées par nos informateurs :

- (...) *intercambio de costumbres y conocimientos entre culturas*. (Echange de coutumes et connaissances entre cultures)
- (...) *intercambio o conocimiento entre culturas. Se comparten aspectos culturales para su estudio, conocimiento, diversión o necesidad*. (Echange ou connaissance entre cultures. Des aspects culturels sont partagés pour les étudier, les connaître, s’amuser, ou par besoin)
- (...) *conocimiento de mi propia cultura y la capacidad que poseo para comprender otras culturas*. (Connaissance de ma propre culture et la capacité que j’ai de comprendre les autres cultures)
- (...) *interacción de dos o más seres humanos, quienes son a su vez partes de una población y quienes tienen características propias de su cultura*. (Interaction entre deux ou plusieurs êtres humains, qui font partie d’une population et ont des caractéristiques propres à leur culture)
- (...) *conocimiento que se tiene acerca de culturas ajenas de un individuo*. (Connaissance qu’on a à propos des cultures étrangères à un individu)
- (...) *interacción entre dos o más culturas, lo que permite que haya un conocimiento*. (Interaction entre deux ou plusieurs cultures qui permet leur connaissance)
- (...) *aprendizaje de todos esos aspectos que caracterizan a una comunidad diferente a la mía. Es entonces el conocimiento de otras culturas y la comprensión de éstas*. (Apprentissage de tous les aspects qui caractérisent une communauté différente de la mienne. C’est alors la connaissance des autres cultures et la compréhension de celles-ci)
- (...) *intercambio de elementos culturales entre varias culturas*. (Echange d’éléments culturels entre plusieurs cultures)
- (...) *intercambio cultural que se da entre dos países o más*. (Echange culturel qui a lieu entre deux ou plusieurs pays)

Les valeurs modales mobilisées par ces définitions sont majoritairement ontologiques grâce aux mots *intercambio* (échange), *aspectos* (aspects), *cultura* (culture) et *diferente* (différent) ; les trois premiers sont exclusivement déontiques, alors que le dernier est à la fois aléthique et déontique, parce que, comme nous l’avons déjà expliqué plusieurs fois, le mot *différent* peut renvoyer aux objets, aux situations ou aux personnes.

Des valeurs axiologiques sont également présentes, toutes se situent dans le pôle axiologique ; les deux premiers dans l’axe épistémique et le dernier dans l’axe pragmatique : *conocimiento* (connaissance), *cultura* (culture) et *intercambio* (échange). Les mêmes mots mobilisant les valeurs épistémiques sont ceux qui activent des valeurs de jugement de vérité, tandis que le mot mobilisant la valeur pragmatique est le même qui active la valeur finalisante volitive.

Ces valeurs divergent de celles mobilisées par les associations proposées lors du premier questionnaire, dû à l’absence ici des mots : *mente* (esprit) et *comprensión* (compréhension) ; en réalité, ce sont ces deux mots qui activent les valeurs aléthiques dans le Q1, et qui élèvent statistiquement les taux des valeurs de jugement de vérité et finalisantes. Cependant, la reconstruction du protocole sémantique du mot *intercultural* est ici confirmé, ce qui apporte différentes valeurs modales, comme le montre le tableau ci-dessous :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% Q1	% Q2
Ontologiques	100%	80%	80%
Aléthiques	20%	50%	0%
Déontiques	80%	50%	75%
Aléthiques/Déontiques	0%	0%	25%
Jugement de vérité	40%	80%	40%
Épistémique	50%	100%	100%
Doxologique	0%	0%	0%
Épistémique/Doxologique	50%	0%	0%
Axiologiques	100%	80%	60%

Positives	80%	100%	100%
Négatives	0%	0%	0%
Bivalentes	20%	0%	0%
Finalisantes	80%	60%	20%
Volitives	100%	100%	100%
Désidératives	0%	0%	0%

Tableau 256 : Comparaison des valeurs modales du mot *intercultural* : discours lexicographiques et futurs enseignants de l'UQ : Q1 et Q2.

Questionnaire 3 :

Les futurs enseignants de l'UQ ont adhéré principalement aux séries : *intercultural donc rapport entre cultures* et *intercultural donc contact*. Même si la totalité des séries proposées, extraites des discours normés en langue espagnole, a été acceptée par nos informateurs, ces valeurs se partagent entre les trois possibilités de réponse. Celles ayant des taux importants d'évaluation « impossible » sont : *intercultural donc intercompréhension*, *intercultural donc communication*, *intercultural donc contact*, et *intercultural donc rapport entre cultures*. Pour nous, ces choix laissent entendre que les futurs enseignants de l'UQ sont conscients des implications de l'interculturalité, mais ils mettent en avant le fait que ce sont des situations difficiles à vivre dans une salle de classe en contexte exolingue.

Le tableau qui suit réunit la totalité des réponses recueillies :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
<i>Intercultural luego relación entre culturas</i> (rapport entre cultures)	67%	7%	27%
<i>Intercultural luego contacto</i> (contact)	60%	13%	27%
<i>Intercultural luego elementos comunes</i> (éléments communs)	40%	47%	13%
<i>Intercultural luego comunicación</i> (communication)	47%	27%	27%
<i>Intercultural luego comprensión recíproca</i> (intercompréhension)	40%	27%	33%
<i>Intercultural luego tolerancia</i> (tolérance)	53%	27%	20%

Tableau 257 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UQ - associations normées en espagnol.

De la même manière, lorsque nous avons proposé des enchaînements extraits des discours sur l'*intercultural* dans la didactique des langues étrangères, ceux qui ont été le mieux accueillis (entre 60% et 67% « possible ») sont : *intercultural donc interprétation*, *intercultural donc découverte*, *intercultural donc identité*, *intercultural donc vécu* et *intercultural donc espace partagé*. Cependant, ces deux dernières chaînes sont celles qui ont également des taux importants de refus : 20% et 13% respectivement.

Trois autres enchaînements présentent aussi des niveaux d'évaluation « impossible » qui oscillent entre 20% et 27%, à savoir : *intercultural donc coexistence*, *intercultural donc contexte*, et *intercultural donc échange*. Toutes les séries faisant référence aux problèmes liés à la rencontre interculturelle ont été partagées entre le « possible », le « parfois possible » et l'« impossible », mais le deuxième de ces choix est dominant ; ce sont celles associant l'*intercultural* à : *rupture*, *conflits*, *malentendus*, *choc*, *étrangeté*, *implicites* et *problèmes*.

La même situation se présente avec *négociation*, *dialogue*, *affects*, *altérité*, et *remise en question* ; ce sont donc bien toutes les situations difficiles à simuler dans une classe de langue en

contexte exolingue. Le tableau suivant expose l'ensemble des réponses des futurs enseignants de l'UQ :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
<i>Intercultural luego coexistencia</i> (coexistence)	47%	33%	20%
<i>Intercultural luego actitudes</i> (attitudes)	60%	33%	7%
<i>Intercultural luego contexto</i> (contexte)	33%	40%	27%
<i>Intercultural luego diversidad</i> (diversité)	53%	33%	13%
<i>Intercultural luego ruptura</i> (rupture)	20%	73%	7%
<i>Intercultural luego tiempo compartido</i> (temps partagé)	47%	40%	13%
<i>Intercultural luego espacio compartido</i> (espace partagé)	60%	27%	13%
<i>Intercultural luego experiencia vivida</i> (vécu)	60%	20%	20%
<i>Intercultural luego intercambio</i> (échange)	47%	27%	27%
<i>Intercultural luego evaluación</i> (évaluation)	33%	60%	7%
<i>Intercultural luego negociación</i> (négociation)	40%	53%	7%
<i>Intercultural luego presencia</i> (présence)	53%	40%	7%
<i>Intercultural luego diálogo</i> (dialogue)	33%	53%	13%
<i>Intercultural luego afectos</i> (affects)	20%	73%	7%
<i>Intercultural luego identidad</i> (identité)	60%	33%	7%
<i>Intercultural luego conflictos</i> (conflits)	27%	67%	7%
<i>Intercultural luego malos entendidos</i> (malentendus)	33%	60%	7%
<i>Intercultural luego choque</i> (choc)	47%	53%	0%
<i>Intercultural luego descubrimiento</i> (découverte)	67%	27%	7%
<i>Intercultural luego consciencia</i> (conscience)	53%	40%	7%
<i>Intercultural luego rareza</i> (étrangeté)	33%	53%	13%
<i>Intercultural luego interpretación</i> (interprétation)	60%	40%	0%
<i>Intercultural luego simulación</i> (simulation)	33%	67%	0%
<i>Intercultural luego alteridad</i> (altérité)	20%	73%	7%
<i>Intercultural luego cuestionamiento</i> (remise en question)	40%	53%	7%
<i>Intercultural luego empatía</i> (empathie)	53%	47%	0%
<i>Intercultural luego implícitos</i> (implicites)	47%	47%	7%
<i>Intercultural luego problemas</i> (problèmes)	33%	53%	13%

Tableau 258 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UQ - associations des discours de la didactique des L.E.

Possibles argumentatifs :

La totalité des données recueillies auprès des futurs enseignants de l'UQ nous a permis d'identifier les possibles argumentatifs suivants pour le mot *intercultural* :

<i>Intercultural</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Cultura</i> (culture)
	<i>LUEGO</i>	<i>Conocimiento</i> (connaissance)
	<i>LUEGO</i>	<i>Intercambio</i> (échange)
	<i>LUEGO</i>	<i>Comprensión</i> (compréhension)
	<i>LUEGO</i>	<i>Mente</i> (esprit)
	<i>LUEGO</i>	<i>Adpectos</i> (aspect)
	<i>LUEGO</i>	<i>Diferentes</i> (différents)

Tableau 259 : Possibles argumentatifs du mot *intercultural* chez les futurs enseignants de l'UQ.

Ces PA sont déployés dans la définition du mot *intercultural* comme : « *conocimiento de culturas*

diferentes e intercambio de elementos culturales » (connaissance de cultures différentes et échange des éléments culturels). Ils font émerger la chaîne argumentative suivante :

Intercultural LG culturas diferentes LG conocimientos LG intercambio LG comprensión
(Interculturel DC cultures différentes DC connaissances DC échange DC compréhension)

5.6.3.2. Futurs enseignants USC

Questionnaire 1 :

Les futurs enseignants de l'USC ont proposé deux associations pour le mot *intercultural* :

Associations	Occurrences	%
<i>Intercambio</i> (échange)	4	67%
<i>Costumbres</i> (coutumes)	2	33%

Tableau 260 : Associations qui caractérisent le mot *intercultural* chez les futurs enseignants de l'USC.

Les valeurs modales que ces deux mots mobilisent sont les suivants :

- *Intercambio* (échange) : valeurs finalisantes volitives, ontologiques déontiques et axiologiques positives.
- *Costumbres* (coutumes) : valeurs ontologiques déontiques et axiologiques positives.

Etant donné le nombre limité d'associations proposées par ces informateurs, et le fait qu'aucune des deux ne fait partie ni du noyau, ni des stéréotypes que nous avons construits à partir des discours lexicographiques en langue espagnole, les différences dans la mobilisation des valeurs modales ne sont pas étonnantes, notamment l'absence de valeurs de jugement de vérité et la moindre convocation des valeurs finalisantes. Le tableau ci-dessous éclaire ces différences :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% USC
Ontologiques	100%	100%
Aléthiques	20%	0%
Déontiques	80%	100%
Jugement de vérité	40%	0%
Épistémique	50%	0%
Doxologique	0%	0%
Épistémique/Doxologique	50%	0%
Axiologiques	100%	100%
Positives	80%	100%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	20%	0%
Finalisantes	80%	50%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 261 : Valeurs modales mobilisées par les associations d'*intercultural* chez les futurs enseignants de l'USC.

Questionnaire 2 :

Les définitions rédigées par les futurs enseignants de l'USC pour le mot *intercultural* reprennent les deux mots proposés lors des associations du questionnaire 1. Ils y ajoutent deux autres :

Associations	Occurrences	%
<i>Cultura</i> (culture)	5	83%
<i>Costumbres</i> (coutumes)	2	33%
<i>Diferentes</i> (différents)	2	33%
<i>Intercambio</i> (échange)	2	33%

Tableau 262 : Fréquence des mots qui définissent *intercultural* chez les futurs enseignants de l'USC.

Il est important de souligner ici que même si les pourcentages ont été calculés en fonction de la totalité des participants de l'USC (6 étudiants), nous n'avons pas pris en compte les données d'un des informateurs car il n'a pas proposé de définition, mais a écrit des mots qu'il associe à *intercultural*. Nous continuerons notre analyse à partir des réponses des cinq autres informateurs.

Les contextes discursifs où ces mots ont été actualisés sont très variables, pourtant ils ont en commun le fait de penser à l'*interculturel* comme : « *intercambio entre diferentes culturas* » (échange entre cultures différentes). Nous tenons à présenter la totalité des définitions retenues :

- (...) importante, puesto a que al lograr un intercambio cultural, se cumplen propósitos en la adquisición de una nueva lengua, pues mejora aspectos de fluidez, pronunciación y más. (Important parce que quand on réussit un échange culturel, on atteint des objectifs dans l'acquisition d'une nouvelle langue, car les aspects comme la fluidité, la prononciation et autres, sont améliorés)
- (...) parte donde se relacionan las culturas, es decir, donde podemos conocer sobre otros países sobre su cultura y civilización. En un mundo globalizado es necesario conocer de las riquezas culturales del mundo. (Lieu où se mettent en relation les cultures, c'est-à-dire, où nous pouvons connaître les autres pays, leur culture et civilisation. Dans un monde globalisé il est nécessaire de connaître les richesses culturelles du monde)
- (...) intercambio de ideologías, culturas. Intercultural sería un espacio donde tienen cabida diferentes costumbres, ideologías y manifestaciones culturales de diversos grupos sociales. (Echange des idéologies, des cultures. Interculturel est l'espace où sont acceptées différentes coutumes, idéologies et manifestations culturelles de différents groupes sociaux)
- (...) reúne diferentes culturas. (Réuni différentes cultures)
- (...) interacción de varias culturas o costumbres. (Interaction de plusieurs cultures ou coutumes)

Toutes ces définitions mobilisent des valeurs ontologiques déontiques, à l'exception du mot *diferentes* (différents) qui se trouve entre les « lois naturelles » et les « normes sociales ». Puis, ce sont les valeurs axiologiques positives qui apparaissent dans les mots : *intercambio* (échange), *cultura* (culture) et *costumbres* (coutumes). En moindre degré se dévoilent des valeurs épistémiques de jugement de vérité avec le mot *cultura* (culture) ; et des valeurs finalisantes volitives présentes dans le mot *intercambio* (échange).

L'apparition des mots *cultura* (culture) et *diferentes* (différents) explique les différences de modalisation dans le Q1 et dans le Q2 ; tous les deux corroborent la reconstruction du protocole sémantique stabilisé par les discours lexicographiques, comme le laisse voir le tableau suivant :

Valeurs modales	% discours lexicographiques	% Q1	% Q2
Ontologiques	100%	100%	100%
Aléthiques	20%	0%	0%
Déontiques	80%	100%	75%
Aléthiques/Déontiques	0%	0%	25%
Jugement de vérité	40%	0%	25%
Épistémique	50%	0%	100%
Doxologique	0%	0%	0%
Épistémique/Doxologique	50%	0%	0%
Axiologiques	100%	100%	75%
Positives	80%	100%	100%
Négatives	0%	0%	0%
Bivalentes	20%	0%	0%
Finalisantes	80%	50%	25%
Volitives	100%	100%	100%
Désidératives	0%	0%	0%

Tableau 263 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par le mot *intercultural* : discours lexicographiques et futurs enseignants de l'USC : Q1 et Q2.

Questionnaire 3 :

La totalité des futurs enseignants de l'USC considère « possible » la chaîne *intercultural donc communication*. Les deux autres séries acceptées majoritairement sont : *intercultural donc rapport entre cultures* et *intercultural donc intercompréhension*. Au contraire, l'enchaînement qui a été évalué « impossible » par 33% de ces informateurs est *intercultural donc contact*.

Il est intéressant de voir que ces futurs enseignants acceptent plus la série faisant allusion aux *différences* que celles faisant allusion aux *éléments communs* ; même si la première n'est pas normée en langue espagnole, elle est considérée « possible » par 83% de nos informateurs et « parfois possible » par le 17% restant. Le tableau ci-dessous reprend l'ensemble des réponses recueillies :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible
<i>Intercultural luego relación entre culturas</i> (rapport entre cultures)	83%	0%	17%
<i>Intercultural luego contacto</i> (contact)	50%	17%	33%
<i>Intercultural luego elementos comunes</i> (éléments communs)	50%	50%	0%
<i>Intercultural luego comunicación</i> (communication)	100%	0%	0%
<i>Intercultural luego comprensión recíproca</i> (intercompréhension)	83%	17%	0%
<i>Intercultural luego tolerancia</i> (tolérance)	33%	50%	17%

Tableau 264 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'USC - associations normées en espagnol.

Quant aux enchaînements proposés à partir des discours sur l'*intercultural* dans la didactique des langues étrangères, nos informateurs ont évalué à 100% « possible » : *intercultural donc dialogue* ; ce qui n'est pas surprenant car ils ont fait la même évaluation pour *communication*. A la différence des autres groupes des futurs enseignants (UPN et UQ) la plupart de ces enquêtés (83%) a évalué comme « possible » les chaînes : *intercultural donc contexte*, *intercultural donc vécu*, et *intercultural donc échange*.

Il est important de souligner que nos informateurs ont également du mal à accepter les séries faisant référence aux problèmes liés aux situations de rencontre interculturelle ; 33% d'entre eux

refusent les chaînes : *intercultural donc rupture*, et *intercultural donc conflits* ; et 50% les chaînes : *intercultural donc choc* et *intercultural donc problèmes*.

Egalement, d'autres séries placées dans la rencontre avec l'autre se partagent entre les trois choix de réponse, mais le « parfois possible » est dominant ; ce sont celles qui associent *intercultural* à : *temps partagé, espace partagé, négociation, présence, conflits, choc, découverte, conscience, interprétation, altérité, empathie, implicites* et *problèmes*. Voici la synthèse de la totalité des résultats obtenus :

Séries de chaînes	% Possible	% Parfois possible	% Impossible	% PDR
<i>Intercultural luego coexistencia</i> (coexistence)	50%	33%	17%	0%
<i>Intercultural luego actitudes</i> (attitudes)	67%	17%	17%	0%
<i>Intercultural luego contexto</i> (contexte)	83%	0%	17%	0%
<i>Intercultural luego diversidad</i> (diversité)	67%	17%	17%	0%
<i>Intercultural luego ruptura</i> (rupture)	33%	33%	33%	0%
<i>Intercultural luego tiempo compartido</i> (temps partagé)	50%	50%	0%	0%
<i>Intercultural luego espacio compartido</i> (espace partagé)	33%	50%	0%	17%
<i>Intercultural luego experiencia vivida</i> (vécu)	83%	0%	0%	17%
<i>Intercultural luego intercambio</i> (échange)	83%	17%	0%	0%
<i>Intercultural luego evaluación</i> (évaluation)	33%	67%	0%	0%
<i>Intercultural luego negociación</i> (négociation)	50%	50%	0%	0%
<i>Intercultural luego presencia</i> (présence)	50%	50%	0%	0%
<i>Intercultural luego diálogo</i> (dialogue)	100%	0%	0%	0%
<i>Intercultural luego afectos</i> (affects)	67%	33%	0%	0%
<i>Intercultural luego identidad</i> (identité)	67%	17%	17%	0%
<i>Intercultural luego conflictos</i> (conflits)	17%	50%	33%	0%
<i>Intercultural luego malos entendidos</i> (malentendus)	50%	33%	17%	0%
<i>Intercultural luego choque</i> (choc)	0%	50%	50%	0%
<i>Intercultural luego descubrimiento</i> (découverte)	33%	50%	17%	0%
<i>Intercultural luego consciencia</i> (conscience)	17%	67%	17%	0%
<i>Intercultural luego rareza</i> (étrangeté)	50%	33%	17%	0%
<i>Intercultural luego interpretación</i> (interprétation)	50%	50%	0%	0%
<i>Intercultural luego simulación</i> (simulation)	33%	67%	0%	0%
<i>Intercultural luego alteridad</i> (altérité)	17%	67%	17%	0%
<i>Intercultural luego cuestionamiento</i> (remise en question)	50%	33%	17%	0%
<i>Intercultural luego empatía</i> (empathie)	33%	67%	0%	0%
<i>Intercultural luego implícitos</i> (implicites)	17%	67%	17%	0%
<i>Intercultural luego problemas</i> (problèmes)	17%	33%	50%	0%

Tableau 265 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants USC - associations des discours de la didactique des LE.

Possibles argumentatifs :

Les données recueillies jusqu'ici, auprès des futurs enseignants de l'USC, permettent la synthèse des Possibles argumentatifs du mot *intercultural* comme suit :

<i>Intercultural</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Cultura</i> (culture)
	<i>LUEGO</i>	<i>Intercambio</i> (échange)
	<i>LUEGO</i>	<i>Costumbres</i> (coutumes)
	<i>LUEGO</i>	<i>Diferentes</i> (différents)

Tableau 266 : Possibles argumentatifs du mot *intercultural* déployés par les futurs enseignants de l'USC.

Grâce à ces PA les futurs enseignants de l'USC définissent l'*intercultural* comme/ « *intercambio entre diferentes culturas* » (échange entre cultures différentes), ce qui génère la chaîne argumentative suivante :

Intercultural LG culturas diferentes LG costumbres diferentes LG intercambio
(Interculturel DC cultures différentes DC coutumes différentes DC échange)

CHAPITRE VI. COMPARAISON DES CORPUS EN LANGUE ESPAGNOLE ET EN LANGUE FRANÇAISE

A l'énoncé des objectifs de cette recherche, nous avons explicité notre intérêt pour établir les différences de la représentation linguistique des mots *civilisation*, *culture* et *interculturel* chez nos informateurs, en langue étrangère et en langue maternelle, en l'occurrence en français et en espagnol, ainsi que l'attribution des valeurs modales. Ce chapitre permettra donc de répondre à deux de nos questions de recherche : 1. Existe-t-il une différence de la représentation linguistique de *civilisation*, *culture* et *interculturel* en langue étrangère et en langue maternelle ? 2. Attribue-t-on différentes valeurs sociales en langue espagnole et en langue française aux mots *civilisation*, *culture* et *interculturel* ?

Pour y parvenir, nous allons, dans ce qui suit, mettre en parallèle les résultats obtenus et présentés dans le chapitre précédent, tout en gardant la même démarche utilisée jusqu'ici : d'abord les corpus lexicographiques, ensuite l'ensemble des corpus, puis le corpus des enseignants et enfin le corpus des futurs enseignants de français.

6.1. Représentation sémantique de *civilisation*

6.1.1. Corpus lexicographique

Les discours dictionnairiques en langue espagnole et en langue française nous ont permis de reconstruire la signification lexicale du mot *civilisation*. Nous nous proposons à présent d'établir les convergences et les divergences des dispositifs signifiants qui stabilisent sa signification dans les deux langues. Pour le faire, nous allons reprendre d'abord les noyaux que nous avons établis dans chacune des langues et ensuite leurs stéréotypes, les deux strates récapitulées dans le tableau suivant :

Espagnol		Français	
Noyau	Stérotypes	Noyau	Stérotypes
Penser qu'une société est moins développée		État inférieur de la société	DC barbarie
DONC		DONC	
Introduire une culture plus développée	DC enseigner DC imposer DC instruire DC former DC éduquer DC convertir	Faire passer à un état social plus évolué	DC civiliser DC imposer DC affiner DC dégrossir DC éduquer DC polir DC apprivoiser DC améliorer DC adoucir
DONC		DONC	
Améliorer les comportements	DC faire plus sociable	Rendre/devenir civil	DC pudeur DC bienveillance DC mœurs DC justice DC comportements DC valeurs
DONC		DONC	
Améliorer la formation	DC faire plus éduqué DC instruction DC étude	Avoir des phénomènes sociaux communs	DC religion DC moral DC esthétisme DC science DC technique DC intellectuel DC artistique DC culture DC avancement DC évolution
DONC		DONC	
Elever le niveau culturel	DC coutumes DC connaissances DC science DC arts DC idées DC croyances		
DONC		DONC	
Développement	DC avancé DC confort DC évolution		
DONC		DONC	
Progrès			

Tableau 267: Reconstruction de la signification lexicale de *civilisation* dans les discours lexicographiques en espagnol et en français.

Nous avons déjà expliqué que les représentations des deux langues font apparaître le mot *civilisation* en tant que « action » qui part du constat de l'existence d'une société inférieure par rapport à une autre, cette action se présente dans le *processus d'évolution* et amène à un « résultat » : le *progrès* procédant de cette évolution. La signification prend ainsi une dimension intentionnelle, car toute action humaine part de la « volonté ». Ces deux éléments, « action » et « résultat », associés à la valeur finalisante volitive, stabilisent la signification de *civilisation* dans les deux langues; pourtant les stéréotypes qui s'organisent autour de ces éléments et qui activent l'ensemble des acquisitions et des phénomènes sociaux présents pendant le processus d'évolution, diffèrent dans les deux langues ; cette différence leur fait prendre des modalisations discursives différentes toute en gardant une axiologisation majoritairement positive.

Les dictionnaires de langue française, présentent de manière explicite l'idée de *barbarie* pour définir le mot *civilisation*. C'est d'ailleurs cette idée qui justifie le besoin d'évolution et qui introduit les valeurs axiologiques négatives : hédoniques-affectives, intellectuelles, esthétiques, et pragmatiques. Les dictionnaires de langue espagnole mettent en avant l'idée d'*introduction d'une culture plus développée* à travers l'*éducation*, de là s'explique le recours aux verbes *former*, *éduquer*, *instruire*, et *enseigner* mettant en retrait l'idée d'*imposition*, et en avant l'idée des « savoirs » ou des « connaissances ». Ces deux constats justifient la différence de modalisation dans les deux langues, concernant les valeurs finalisantes et de jugement de vérité. Les premières sont plus importantes dans la signification normative en langue française (42%) et convoquent exclusivement des valeurs volitives dû aux stéréotypes associés à l'idée de « *faire passer à un état plus évolué* » et de « *rendre civil* », tandis qu'en langue espagnole elles se présentent à raison de 16% et activent aussi des valeurs désidératives associées à l'idée de *confort*. Si les valeurs finalisantes sont moins présentes en espagnol, c'est parce que la représentation normative met en avant les valeurs épistémiques.

Pour nous il a été frappant de constater que les verbes et les substantifs qui font référence à l'éducation activent à la fois des valeurs épistémiques axées sur les « savoirs », et des valeurs doxologiques axées sur les « croyances ».

Pour finir, alors qu'en langue française le mot *religion* est explicite dans la signification de *civilisation*, en langue espagnole les dictionnaires font référence au verbe *convertir* ou à l'ensemble des *croyances*. Ces différences expliquent la présence plus importante des valeurs de jugement de vérité majoritairement épistémiques en langue espagnole et doxologiques en langue française.

Le tableau ci-après réunit les valeurs mobilisées par chacune des langues :

Valeurs modales	% en langue espagnole	% en langue française
Ontologiques	32%	42%
Aléthiques	0%	10%
Déontiques	67%	60%
Aléthiques/Déontiques	33%	30%
Jugement de vérité	58%	37%
Épistémique	36%	44%
Doxologique	18%	56%
Épistémique/Doxologique	46%	0%
Axiologiques	95%	96%
Positives	89%	91%
Négatives	5,5%	9%
Bivalentes	5,5%	0%
Finalisantes	16%	42%
Volitives	67%	100%
Désidératives	33%	0%

Tableau 268: Comparaison des valeurs modales mobilisées par les stéréotypes de *civilisation* en espagnol et en français.

6.1.2. Ensemble du corpus

Dans ce qui suit nous allons reprendre les possibles argumentatifs proposés par l'ensemble de nos interlocuteurs à fin d'établir les convergences et les divergences des entités sémantiques qu'ils convoquent dans la signification du mot *civilisation* en langue espagnole et en langue

française. Deux tableaux guident notre réflexion. Le premier met en parallèle les possibles argumentatifs déployés par nos informateurs dans chacune des langues, le second montre les valeurs modales associées à ces PA :

En langue espagnole			En langue française		
<i>Civilización</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Sociedad</i> (société)	<i>Civilisation</i>	DONC	Société
	<i>LUEGO</i>	<i>Cultura</i> (culture)		DONC	Histoire
	<i>LUEGO</i>	<i>Historia</i> (histoire)		DONC	Culture
	<i>LUEGO</i>	<i>Desarrollo</i> (développement)		DONC	Politique
	<i>LUEGO</i>	<i>Conocimiento</i> (connaissance)		DONC	Personne
	<i>LUEGO</i>	<i>Personas</i> (personnes)		DONC	Connaissance
	<i>LUEGO</i>	<i>Grupo</i> (groupe)		DONC	Langue
	<i>LUEGO</i>	<i>Conjunto</i> (ensemble)		DONC	Groupe

Tableau 269 : Possibles argumentatifs de *civilisation* déployés dans l'ensemble du corpus en espagnol et en français.

Valeurs modales	% ensemble du corpus en espagnol	% ensemble du corpus en français
Ontologiques	75%	75%
Aléthiques	17%	17%
Déontiques	83%	83%
Jugement de vérité	38%	38%
Épistémique	100%	100%
Doxologique	0%	0%
Axiologiques	100%	88%
Positives	100%	86%
Négatives	0%	14%
Finalisantes	13%	0%
Volitives	100%	0%
Désidératives	0%	0%

Tableau 270 : valeurs modales mobilisées par les PA du mot *civilisation* en espagnol et en français : ensemble du corpus.

Le nombre des possibles argumentatifs proposé est équivalent dans les deux langues ; la conceptualisation du mot *civilisation* ainsi que la modalisation discursive, convergent chez nos informateurs malgré quelques différences. Les plus évidentes sont l'absence de valeurs finalisantes que présente la signification en langue française, ainsi que l'absence de valeurs axiologiques négatives en langue espagnole.

Ces possibles argumentatifs permettent pourtant d'établir six éléments saillants de la signification que nos informateurs partagent dans les deux langues : *société*, *histoire*, *culture*, *connaissance*, *personne* et *groupe*. Ces éléments ne prennent pas en compte des valeurs modales finalisantes, ainsi la représentation du mot *civilisation*, pour nos interlocuteurs, n'a plus à voir avec le processus d'évolution qui mène au *progrès*, mais ils la définissent, dans les deux langues, comme un « groupe organisé de personnes qui partagent la même culture et forment une société » et explicitent cette « culture » comme l'ensemble des acquisitions qui caractérisent ladite société : l'histoire, les connaissances, la langue.

Il n'a donc pas été étonnant pour nous de constater avec le dernier questionnaire que le mot *civilisation*, pour l'ensemble de nos enquêtés, active de manière importante des valeurs de jugement de vérité ; en effet, dans les deux langues toutes les associations qui font référence à l'éducation, aux connaissances et aux informations ont eu un très haut taux d'adhésion. De même, le faible degré d'attribution de valeurs axiologiques négatives se confirme également dans le dernier volet de notre recherche : si pour l'ensemble de nos informateurs les chaînes argumentatives qui intègrent les mots *barbarie*, *civilisation* et *imposer*, ont été majoritairement acceptées, ce sont aussi celles qui ont le plus haut niveau d'exclusion de tous les enchaînements proposés. Un nouveau noyau partagé par les deux langues émerge ainsi :

Civilisation DC groupe de personnes DC société DC culture

Nous sommes persuadée que les stéréotypes associés à ce noyau dans chacune des langues ont une étroite relation avec le fait qu'il s'agit des enseignants et des futurs enseignants des langues étrangères, en effet, quand il s'agit de proposer des associations spontanées, leur domaine professionnel oriente la signification, faisant apparaître les mots : *histoire*, *culture*, *connaissances* et *langue*, que pour nous sont des éléments susceptibles d'être exploités dans les cours de langues étrangères.

6.1.3. Corpus Enseignants

Tel que nous l'avons fait pour l'ensemble de notre corpus, nous allons reprendre les possibles argumentatifs proposés seulement par les enseignants de français.

L'objectif étant d'établir les convergences et les divergences des protocoles sémantiques qui stabilisent la signification du mot *civilisation* en langue espagnole et en langue française, nous allons proposer les deux tableaux guidant notre réflexion : l'un mettant en parallèle les possibles argumentatifs déployés par les enseignants dans chacune des langues, l'autre exposant les valeurs modales associées à chacune des représentations :

En langue espagnole		En langue française	
<i>Civilización</i>	<i>LUEGO Prácticas</i> (pratiques)	<i>Civilisation</i>	DONC Histoire
	<i>LUEGO Evolución</i> (évolution)		DONC Politique
	<i>LUEGO Progreso</i> (progrès)		DONC Géographie
	<i>LUEGO Relación</i> (relation)		DONC Société
	<i>LUEGO Cultura</i> (culture)		DONC Changement
	<i>LUEGO Pueblo</i> (peuple)		DONC Évolution
	<i>LUEGO Diferente</i> (différent)		DONC Peuple
	<i>LUEGO Estudio</i> (étude)		DONC Identité
			DONC Pays
			DONC Culture
			DONC Groupe

Tableau 271 : Possibles argumentatifs de *civilisation* déployés par les enseignants, en espagnol et en français.

Valeurs modales	% en langue espagnole	% en langue française
Ontologiques	75%	82%
Aléthiques	0%	0%
Déontiques	50%	78%
Aléthique/Déontique	50%	22%
Jugement de vérité	38%	27%
Épistémiques	67%	100%
Doxologiques	0%	0%
Épistémique/Doxologique	33%	0%
Axiologiques	88%	82%
Positives	86%	67%
Négatives	0%	11%
Bivalentes	14%	22%
Finalisantes	25%	9%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 272: valeurs modales mobilisées par les PA du mot *civilisation* en espagnol et en français, chez les enseignants.

Le nombre de possibles argumentatifs proposé par les enseignants est plus important en langue française qu'en langue espagnole. Trois PA sont communs aux deux langues : *culture*, *peuple* et *évolution*, ce dernier intègre l'idée de « résultat » dans la signification de *civilisation*.

Dans le corpus des enseignants, le potentiel argumentatif du mot *civilisation* en langue française, renforce notre hypothèse concernant l'activation des savoirs professionnels et disciplinaires selon la langue utilisée ; en effet, les enseignants se rapprochent de l'idée de *civilisation* proposée par les méthodologies d'enseignement des langues étrangères où ils sont censés travailler l'*histoire*, la *géographie*, la *politique* et la *culture* de la civilisation française, entre autres éléments. La fréquence d'apparition de ces quatre mots en langue française est de 50% pour le premier, 37% pour les deux autres et 43% pour le dernier, alors qu'en espagnol les trois premiers n'apparaissent qu'à 17%, c'est-à-dire, une seule occurrence ; le dernier apparaît en espagnol à 45%.

Le nombre de PA déployés dans chacune des langues explique les différences des valeurs modales attribuées : 1. l'absence de valeurs doxologiques en langue française ; 2. l'axiologisation discursive en langue espagnole exclut la polarisation négative, alors qu'en langue française elle est partagée entre le positif, le négatif et le bivalent. 3. La convocation minimale des valeurs finalisantes en langue française.

Le dernier questionnaire nous a permis de constater que pour les enseignants le mot *civilisation* ne renvoie pas à *imposer* ni à *barbarie*, ces enchaînements ont été catégoriquement refusés par au moins la moitié des enseignants dans les deux langues. Ceci confirme la définition proposée par les enseignants au mot *civilisation*, qui converge dans les deux langues : « ensemble des aspects de la société caractérisant la culture et l'évolution d'un peuple »

Le noyau partagé dans les deux langues est donc le suivant :

Civilisation DC société DC culture DC peuple DC évolution

6.1.3. Corpus Futurs enseignants

Le nombre d'associations proposées par les futurs enseignants et l'axiologisation majoritairement positive qu'ils en font ne diffèrent pas de manière importante dans les deux langues. Ici la conceptualisation du mot *civilisation* ainsi que la modalisation discursive convergent en langue espagnole et en langue française malgré quelques divergences : l'absence de valeurs aléthiques en langue espagnole, ainsi que de valeurs doxologiques en langue française.

Nous proposons à présent deux tableaux qui mettent en parallèle aussi bien les possibles argumentatifs proposés par les futurs enseignants dans chacune des langues que les valeurs modales associées :

En langue espagnole	En langue française
<i>Civilización</i> LUEGO Sociedad (société) LUEGO Cultura (culture) LUEGO Historia (histoire) LUEGO Desarrollo (développement) LUEGO Conocimiento (connaissance) LUEGO Organización (organisation) LUEGO Educación (éducation) LUEGO Imposición (imposition) LUEGO Grupo (groupe) LUEGO Personas (personnes)	<i>Civilisation</i> DONC Société DONC Histoire DONC Culture DONC Politique DONC Personne DONC Connaissance DONC Langue DONC Imposition DONC Technologie DONC Groupe DONC Social DONC Monde

Tableau 273 : Possibles argumentatifs de *civilisation* déployés par les futurs enseignants en espagnol et en français.

Valeurs modales	% en langue espagnole	% en langue française
Ontologiques	80%	75%
Aléthiques	12%	11%
Déontiques	88%	78%
Aléthiques/Déontiques	0%	11%
Jugement de vérité	40%	42%
Épistémique	75%	80%
Doxologique	0%	0%
Épistémique/Doxologique	25%	20%
Axiologiques	100%	83%
Positives	90%	80%
Négatives	10%	20%
Finalisantes	20%	25%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 274: valeurs modales des PA associées par les futurs enseignants au mot *civilisation* en espagnol et en français.

Les possibles argumentatifs proposés permettent d'établir six éléments saillants de la signification qu'ils partagent dans les deux langues : *société, culture, histoire, connaissance, organisation* et *imposition*. Pourtant, chez les futurs enseignants nous avons constaté une différence importante dans la conceptualisation en espagnol et en français. En langue maternelle, ils proposent

trois définitions de *civilisation*, à savoir : 1. groupe organisé de personnes qui partagent la même culture ; 2. Niveau de développement d'une société ; et 3. Processus d'imposition d'une culture sur une autre. En langue étrangère seul la première de ces définitions domine la représentation, car bien que l'idée d'*imposition* ait été évoquée dans les associations spontanées, elle n'était plus représentative au moment d'analyser les définitions proposées.

C'est seulement au moment de diviser ce corpus en trois, selon les trois universités où nos informateurs font leurs licences, que nous avons été en capacité d'expliquer ces trois conceptualisations et de constater qu'elles sont partagées par nos informateurs dans les deux langues. Nous avons donc constaté une différence très marquée entre les discours des trois sous-groupes : ce sont les futurs enseignants de l'UPN qui font référence au « processus d'imposition d'une culture » inhérent à la *civilisation*. Les futurs enseignants de l'UQ, mettent en avant l'idée de *civilisation* comme « groupe organisé de personnes » et comme « niveau de développement d'une société », de là, leur référence à la technologie. Chez les futurs enseignants de l'USC il a été plus difficile d'établir la représentation, étant donné le faible nombre de données que nous avons recueillies : si en espagnol nous avons au moins réussi à établir la référence au « progrès », en français nous n'avons pas eu de résultats concluants.

Ainsi le savoir déclaratif des futurs enseignants de l'UPN, aussi bien que l'axiologisation discursive qu'en résulte, est plus proche des discours lexicographiques que celui de l'UQ. L'USC déconstruit, à travers les associations proposées, tant le protocole sémantique stabilisé par les dictionnaires que l'axiologisation discursive du mot *civilisation*.

Nous sommes persuadée que les différences de conceptualisation entre les trois groupes de futurs enseignants, ainsi que leurs convergences en espagnol et en français, concernent l'immersion des futurs enseignants dans le monde académique, autrement dit, les différences de représentation et d'attribution de valeurs modales dans chacun des groupes des stagiaires (UPN, UQ, USC) pourraient démontrer les différences des formations proposées par chacune des universités.

L'Université Pedagógica Nacional propose la formation en « langue et culture francophones » pendant les 6 premiers semestres et une formation pédagogique tout au long des études qui finit avec deux semestres de « méthodologie de l'enseignement des langues étrangères » avant de commencer le stage pédagogique ; l'Université del Quindío propose tout au long des trois premiers semestres des cours de « espagnol » et de « anglais » et du cinquième au huitième semestre des cours de « français ». Des cours de « méthodologie de l'enseignement des langues étrangères » sont proposés entre le sixième et le huitième semestre alors que le stage pédagogique commence dans la quatrième année de la licence. Un seul séminaire de culture est proposé pendant le sixième semestre. En ce qui concerne l'Université Santiago de Cali, elle propose une formation en « compétences intégrées » en anglais et en français du premier au septième semestre ainsi qu'un séminaire de « didactique des langues étrangères » pendant le quatrième semestre. Le stage pédagogique débute dans la quatrième année de la licence.

Nonobstant, outre les données recueillies à travers nos questionnaires et le descriptif général des contenus académiques de chacune des licences, nous ne disposons d'aucun document qui nous permette d'établir les différences exactes dans leur formation. Les intitulés des unités d'enseignement ainsi que le temps qui leur est consacré sont pourtant des pistes importantes : le nombre d'associations proposées par chaque groupe peut aussi y être proportionnellement lié.

Nous proposons, dans le tableau suivant, la synthèse des PA dans chacun des groupes des futurs enseignants :

En langue espagnole			En langue française		
UPN			UPN		
<i>Civilización</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Historia</i> (histoire) <i>Cultura</i> (culture) <i>Imposición</i> (imposition) <i>Sociedad</i> (société) <i>Lengua</i> (langue) <i>Política</i> (politique) <i>Organización</i> (organisation) <i>Conocimiento</i> (connaissance) <i>Costumbres</i> (coutumes) <i>Educación</i> (éducation) <i>Desarrollo</i> (développement) <i>Ciencia</i> (science) <i>Grupo</i> (groupe) <i>Conjunto</i> (ensemble)		<i>Civilisation</i>	DONC Société DONC Histoire DONC Culture DONC Politique DONC Connaissance DONC Langue DONC Imposition DONC Pouvoir DONC Valeurs DONC Pays DONC Organisation DONC Éducation DONC Domination DONC Religion DONC Communauté DONC Personne DONC Social DONC Monde DONC Être humain DONC Idée DONC Processus DONC Groupe
UQ			UQ		
<i>Civilización</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Sociedad</i> (société) <i>Tecnología</i> (technologie) <i>Gente</i> (gens) <i>Personas</i> (personnes) <i>Grupo</i> (groupe) <i>Comunidad</i> (communauté) <i>Normas</i> (normes) <i>Ser humano</i> (être humain) <i>Compartir</i> (partager)		<i>Civilisation</i>	DONC Personne DONC Technologie DONC Culture DONC Règle DONC Groupe DONC Société DONC Social DONC Habiter
USC			USC		
Pas de PA			Pas de PA		

Tableau 275: Possibles argumentatifs de *civilisation* déployés par chacun des groupes des futurs enseignants en espagnol et en français

En ce qui concerne les valeurs modales convoquées par ces PA, une différence très claire s'établit entre l'UPN et l'UQ : l'absence de référence à des « lois naturelles » en langue espagnole et l'axiologisation négative que les futurs enseignants de l'UPN font du mot *civilisation* aussi bien en langue française qu'en espagnole. Le tableau ci-dessous résume l'ensemble des valeurs modales mobilisées par chacun des groupes des futurs enseignants :

Sous-groupe	UPN		UQ	
	Esp.	Fr.	Es.	Fr.
Valeurs modales				
Ontologiques	79%	90%	70%	75%
Aléthiques	0%	5%	14%	17%
Déontiques	100%	79%	72%	83%
Aléthique/Déontique	0%	16%	14%	0%
Jugement de vérité	43%	38%	20%	38%
Épistémiques	67%	63%	50%	67%
Doxologiques	0%	12%	0%	33%
Épistémique/Doxologique	33%	25%	50%	0%
Axiologiques	93%	86%	80%	75%
Positives	84%	67%	88%	83%
Négatives	8%	22%	0%	0%
Bivalentes	8%	11%	12%	17%
Finalisantes	14%	24%	20%	13%
Volitives	100%	100%	100%	100%
Désidératives	0%	0%	0%	0%

Tableau 276 : valeurs modales des PA associées par chacun des groupes des futurs enseignants au mot *civilisation* en espagnol et en français.

Conclusion

Nous venons de comparer la représentation du mot *civilisation* en langue espagnole et en langue française et des différences importantes n'ont pas été constatées, ni dans la conceptualisation, ni dans la mobilisation des valeurs modales. Nous avons pu établir que l'ensemble de nos informateurs associe la *civilisation* à l'idée d'un « groupe organisé de personnes partageant la même culture et les mêmes règles sociales » et que c'est cette idée qui fait que les valeurs axiologiques négatives soient exclues de la représentation ; seul le groupe de futurs enseignants de l'UPN définit la *civilisation* comme le « processus d'imposition d'une culture sur une autre ».

En termes pédagogiques, et surtout dans le contexte d'enseignement du FLE, la représentation dominante de la *civilisation* peut rendre compte des pratiques enseignantes, où le « projet civilisateur » qu'elle véhicule n'est plus pris en compte, car il s'agit tout simplement de montrer ces éléments qui caractérisent les autres cultures : l'histoire, la géographie, la politique, entre autres. Pourtant, nous rappelons la citation de Luis Porcher où il affirme : « Qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non, un choix pédagogique, dans le domaine de la civilisation, est porteur d'un nombre de données culturelles » (1986 : 30). Il semble alors, que la majorité de nos informateurs n'en sont pas conscients et qu'il serait nécessaire de prendre des mesures pertinentes en termes de formation pédagogique, pour que les enseignants sachent qu'une approche à la *civilisation*, ne cherche pas seulement à objectiver des cultures étrangères mais à les idéaliser au détriment de la culture source.

6.2. Représentation sémantique de culture

6.2.1. Corpus lexicographique

En nous appuyant sur les discours lexicographiques en langue espagnole et en langue française nous avons reconstruit la signification lexicale du mot *culture* en termes de noyau et de stéréotypes. Nous nous proposons à présent d'établir les convergences et les divergences de la signification dans chacune des langues objet de notre étude ; pour ce faire nous tenons à schématiser leur représentation dans le tableau suivant :

Espagnol		Français	
Noyau	Stéréotypes	Noyau	Stéréotypes
Développement des facultés intellectuelles DONC Instruction	DC étude DC lecture DC travail DC expérience DC observation DC voyages	Développement des facultés intellectuelles DONC Éducation	DC formation DC instruction DC science DC érudition
DONC Connaissances acquises	DC idées DC sens critique	DONC Connaissances acquises par un groupe d'individus	DC savoir DC sens critique DC goût DC jugement
DONC Valeurs partagées	DC traditions DC religion DC coutumes DC habitudes	DONC Convictions partagées par un groupe d'individus	DC croyances DC mœurs DC manières de voir DC religion
DONC Modes de vie	DC manières de se comporter DC manières d'agir DC manières de penser	DONC Comportement social	DC coutumes DC art DC manières de faire
DONC Perfectionnement social	DC développement artistique DC développement scientifique DC développement industriel DC développement matériel DC développement culturel DC développement spirituel DC développement Littéraire DC progrès (adelanto) DC avancement		

DONC Perfectionnement des relations humaines	

Tableau 277: Reconstruction de la signification lexicale de *culture* dans les discours lexicographiques en espagnol et en français.

La représentation de *culture* dans les deux langues fait apparaître cette entité lexicale en tant qu'ensemble de connaissances individuelles, de comportements sociaux et de manifestations artistiques ou acquisitions d'un groupe humain donné. Ces trois éléments stabilisent la signification de *culture* dans les deux langues, pourtant à la différence de la langue française, le noyau de l'entité lexicale *cultura* inclut les notions de *perfectionnement social* et de *perfectionnement des relations humaines* faisant que les stéréotypes s'en dégagent différents dans les deux langues et les font prendre des modalisations discursives différentes.

Les deux langues conservent néanmoins une axiologisation positive dominante. Ceci explique également que les valeurs de jugement de vérité soient fondamentales dans les stéréotypes de *culture* en langue française alors qu'en langue espagnole les valeurs finalisantes liées au *développement* les dépassent, comme le montre le tableau suivant :

Valeurs modales	% en langue espagnole	% en langue française
Ontologiques	71%	69%
Aléthiques	18%	27%
Déontiques	82%	64%
Aléthiques/Déontiques	0%	9%
Jugement de vérité	54%	88%
Épistémique	85%	71%
Doxologique	15%	21%
Épistémique/Doxologique	0%	8%
Axiologiques	67%	88%
Positives	81%	93%
Négatives	6%	0%
Bivalentes	13%	7%
Finalisantes	63%	50%
Volitives	93%	100%
Désidératives	7%	0%

Tableau 278 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par les stéréotypes de *culture* en espagnol et en français.

6.2.2. Ensemble du corpus

Tel que nous l'avons fait avec le mot *civilisation*, nous allons reprendre maintenant les possibles argumentatifs proposés par l'ensemble de nos interlocuteurs pour le mot *culture*, afin d'établir les similitudes et les différences qu'ils font apparaître en langue espagnole et en langue française. Deux tableaux guident également notre réflexion : le premier compare les possibles argumentatifs déployés par nos informateurs dans chacune des langues ; le second montre les valeurs modales associées à chacune des représentations :

En langue espagnole			En langue française		
<i>Cultura</i>	LUEGO	Costumbres (coutumes)	<i>Culture</i>	DONC	Langue
	LUEGO	Identidad (identité)		DONC	Tradition
	LUEGO	Tradición (tradition)		DONC	Identité

<i>LUEGO</i>	<i>Sociedad</i> (société)	<i>DONC</i>	Coutumes
<i>LUEGO</i>	<i>Creencias</i> (croyances)	<i>DONC</i>	Société
<i>LUEGO</i>	<i>Lengua</i> (langue)	<i>DONC</i>	Arts
<i>LUEGO</i>	<i>Religión</i> (religion)	<i>DONC</i>	Religion
<i>LUEGO</i>	<i>Arte</i> (art)	<i>DONC</i>	Musique
<i>LUEGO</i>	<i>Educación</i> (éducation)	<i>DONC</i>	Personnes
<i>LUEGO</i>	<i>Comunidad</i> (communauté)	<i>DONC</i>	Groupe
<i>LUEGO</i>	<i>Comportamiento</i> (comportement)	<i>DONC</i>	Caractéristiques
<i>LUEGO</i>	<i>Conocimiento</i> (connaissance)	<i>DONC</i>	Communauté
<i>LUEGO</i>	<i>Expresión</i> (expression)	<i>DONC</i>	Société
<i>LUEGO</i>	<i>Música</i> (musique)	<i>DONC</i>	Vision du monde
<i>LUEGO</i>	<i>Grupo</i> (groupe)	<i>DONC</i>	Individu
<i>LUEGO</i>	<i>Personas</i> (personnes)	<i>DONC</i>	Vie
<i>LUEGO</i>	<i>Visión de mundo</i> (vision du monde)		
<i>LUEGO</i>	<i>Vida</i> (vie)		

Tableau 279: Possibles argumentatifs de *culture* déployés par l'ensemble du corpus en espagnol et en français.

Valeurs modales	% en langue espagnole	% en langue française
Ontologiques	82%	100%
Aléthiques	14%	12.5%
Déontiques	79%	75%
Aléthiques/Déontiques	7%	12.5%
Jugement de vérité	53%	31%
Épistémique	44%	60%
Doxologique	33%	40%
Épistémique/Doxologique	22%	0%
Axiologiques	82%	75%
Positives	100%	100%
Négatives	0%	0%
Finalisantes	29%	13%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 280: Valeurs modales mobilisées par les PA déployés pour le mot *culture* dans l'ensemble du corpus en espagnol et en français.

La conceptualisation de *culture* dans les deux langues, a treize éléments saillants : *coutumes, identité, tradition, société, langue, religion, art, communauté, musique, groupe, personnes, vision du monde* et *vie* ; ils correspondent à l'ensemble de connaissances individuelles, de comportements sociaux et de manifestations artistiques ou acquisitions d'un groupe humain, suggéré dans les discours lexicographiques de deux langues étudiées.

Le nombre des possibles argumentatifs proposé est équivalent dans les deux langues, ainsi que l'axiologisation exclusivement positive ; la modalisation discursive présente néanmoins quelques dissimilitudes : pour nos informateurs, les valeurs de jugement de vérité sont plus présentes en espagnol qu'en langue française ; en effet, c'est en espagnol qu'ils associent le mot *culture* à *éducation* et *connaissances*. Les valeurs finalisantes volitives sont également moins convoquées en langue française : elles se présentent à travers les mots *musique* et *arts*.

Ces deux différences inversent l'attribution normative des valeurs modales ; en réalité, dans les discours lexicographiques en langue française les valeurs de jugement de vérité sont

convoquées par 88% des stéréotypes, à savoir *instruction, érudition, savoir, jugement, religion* et *croyances*, excepté le mot *religion*, ces entités lexicales n'ont été convoqués par nos informateurs. Dans le cas des valeurs finalisantes, les discours dictionnaires convoquent la « volonté » d'agir à la moitié des stéréotypes : *manières de faire, jugement, sens critique, érudition, instruction* et *formation*, pour nos informateurs, seuls les mots *arts* et *musique* mobilisent ces valeurs.

Concernant les valeurs de jugement de vérité en langue espagnole, les discours lexicographiques donnent plus d'importance à la sphère des « connaissances » qu'à celle des « croyances » (85% et 15% respectivement), tandis que nos informateurs situent la *culture* entre ces deux sphères ; enfin, pour les valeurs finalisantes, les discours normatifs les convoquent en 63% des stéréotypes dont 7% associé aux valeurs désidératives avec *développement matériel* ; dans notre corpus, aucune valeur relative au « souhait » n'est présente, et les valeurs relevant de la « volonté » n'émergent que dans 29% des stéréotypes.

Même si les discours lexicographiques en langue espagnole attribuent à la *culture* l'idée de *développement* et de *progrès*, pour nos informateurs elle est absente de la signification. De même, le faible degré d'attribution de valeurs axiologiques négatives se confirme dans le dernier volet de notre recherche : malgré le fait que l'ensemble de nos informateurs acceptent comme « possible » ou « parfois possible » les chaînes argumentatives : *culture donc discrimination, culture donc préjugés* et *culture donc ethnocentrisme* ce sont celles-ci qui ont le plus haut niveau d'« impossible » de tous les enchaînements proposés.

La définition de *culture* est partagée par nos informateurs dans les deux langues, pour eux, elle renvoie à un « ensemble de caractéristiques partagées par un groupe de personnes » ce qui fait émerger le noyau :

Culture DC groupe de personnes DC caractéristiques partagées

Nous pensons que les stéréotypes associés à ce noyau sont liés à la pratique enseignante de nos informateurs. En effet on y retrouve tous les éléments qu'il est possible d'exploiter dans les cours de langues : les traditions, les coutumes, la langue, la religion, la musique et l'art.

6.2.3. Corpus Enseignants

La conceptualisation du mot *cultura* ne présente pas des différences importantes chez les enseignants en langue espagnole et en langue française, comme le montre le tableau suivant :

En langue espagnole			En langue française		
<i>Cultura</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Identidad</i> (identité)	<i>Culture</i>	DONC	Connaissance
	<i>LUEGO</i>	<i>Arte</i> (art)		DONC	Identité
	<i>LUEGO</i>	<i>Mito</i> (mythe)		DONC	Musique
	<i>LUEGO</i>	<i>Conocimientos</i> (connaissances)		DONC	Arts
	<i>LUEGO</i>	<i>Historia</i> (histoire)		DONC	Société
	<i>LUEGO</i>	<i>Sociedad</i> (société)		DONC	Langue
	<i>LUEGO</i>	<i>Tradiciones</i> (traditions)		DONC	Peuple
	<i>LUEGO</i>	<i>Costumbres</i> (coutumes)		DONC	Communauté
	<i>LUEGO</i>	<i>Creencias</i> (croyances)		DONC	Groupe
	<i>LUEGO</i>	<i>Comunidad</i> (communauté)		DONC	Homme

LUEGO	Grupo (groupe)	
LUEGO	Conjunto (ensemble)	
LUEGO	Aspectos (aspects)	

Tableau 281: Possibles argumentatifs de *culture* déployés par les enseignants en espagnol et en français.

Six éléments sont partagés dans la représentation de *culture* dans les deux langues : *connaissance, identité, arts, société, communauté* et *groupe*. En espagnol apparaissent des éléments généraux de la *culture*, comme *l'art, l'histoire, les traditions, les croyances* et *les coutumes*, alors qu'en langue française ces éléments sont plus concrets : *langue, musique* et *arts*. Nous y voyons des manifestations culturelles qu'il est possible de travailler pendant les cours de langues, en d'autres mots, la représentation des enseignants en langue française est plus liée à la pratique enseignante qu'en langue espagnole.

Cette différence entre éléments généraux et spécifiques explique la moindre convocation des valeurs de jugement de vérité en langue française. Les autres valeurs ne présentent pas de différences importantes, comme le montre le tableau ci-après :

Valeurs modales	% en langue espagnole	% en langue française
Ontologiques	73%	77%
Aléthiques	9%	20%
Déontiques	91%	80%
Jugement de vérité	60%	38%
Épistémique	56%	80%
Doxologique	33%	20%
Épistémique/Doxologique	11%	0%
Axiologiques	73%	85%
Positives	100%	91%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	0%	9%
Finalisantes	13%	15%
Volitives	100%	100%
Désidératives	0%	0%

Tableau 282: Valeurs modales mobilisées par les PA déployés pour le mot *culture* chez les enseignants en espagnol et en français.

Les définitions proposées par les enseignants coïncident dans les deux langues, pour eux, c'est l'« ensemble des caractéristiques partagées par un groupe qui définit son identité et permet de le différencier des autres » Nous pouvons donc établir un noyau commun pour la représentation de *culture* dans les deux langues :

Culture DC groupe DC traits partagés DC identité DC différenciation

6.2.4. Corpus Futurs enseignants

Malgré le fait qu'en espagnol les futurs enseignants déploient plus de possibles argumentatifs pour le mot *cultura*, il n'y a pas des différences de conceptualisation importantes

dans les deux langues, au contraire, ils partagent les PA : *coutumes, traditions, identité, société, langue, religion, art, communauté, vision du monde, groupe, personnes, vie et caractéristiques*, qui correspondent aux connaissances individuelles, et aux manifestations artistiques, suggérées dans les discours lexicographiques de deux langues.

Le tableau suivant met en parallèle les PA dans chacune des langues étudiées :

En langue espagnole			En langue française		
<i>Cultura</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Costumbres</i> (coutumes)	<i>Culture</i>	DONC	Traditions
	<i>LUEGO</i>	<i>Tradiciones</i> (traditions)		DONC	Coutumes
	<i>LUEGO</i>	<i>Identidad</i> (identité)		DONC	Vision du monde
	<i>LUEGO</i>	<i>Sociedad</i> (société)		DONC	Langue
	<i>LUEGO</i>	<i>Creencias</i> (croyances)		DONC	Identité
	<i>LUEGO</i>	<i>Lengua</i> (langue)		DONC	Société
	<i>LUEGO</i>	<i>Educación</i> (éducation)		DONC	Religion
	<i>LUEGO</i>	<i>Religión</i> (religion)		DONC	Art
	<i>LUEGO</i>	<i>Arte</i> (art)		DONC	Différences
	<i>LUEGO</i>	<i>Comportamientos</i> (comportements)		DONC	Groupe
	<i>LUEGO</i>	<i>Comunidad</i> (communauté)		DONC	Caractéristiques
	<i>LUEGO</i>	<i>Expresiones</i> (expressions)		DONC	Personnes
	<i>LUEGO</i>	<i>Música</i> (musique)		DONC	Individu
	<i>LUEGO</i>	<i>Visión de mundo</i> (vision du monde)		DONC	Communauté
	<i>LUEGO</i>	<i>Grupo</i> (groupe)		DONC	Partager
	<i>LUEGO</i>	<i>Personas</i> (personnes)		DONC	Vie
	<i>LUEGO</i>	<i>Conjunto</i> (ensemble)			
	<i>LUEGO</i>	<i>Identificar</i> (identifier)			
	<i>LUEGO</i>	<i>Vida</i> (vie)			
	<i>LUEGO</i>	<i>Características</i> (caractéristiques)			
	<i>LUEGO</i>	<i>Propio</i> (propre)			

Tableau 283: Possibles argumentatifs de *culture* déployés par les futurs enseignants en espagnol et en français.

Des différences importantes n'ont pas non plus été constatées dans la mobilisation des valeurs modales : l'axiologisation bivalente en langue française s'explique par le mot *différences*, qui comme nous l'avons dit plus haut, fait référence à *particularité, variété, diversité*, mais aussi à *inégalité, incompatibilité, opposition, complication*, entre autres ; pourtant dans les deux langues ne se présente pas d'axiologisation négative. Si en espagnol tous les PA n'ont pas des valeurs ontologiques, c'est parce que trois mots ne les activent pas : *croyances, expression* et *musique*. Finalement, moins de valeurs finalisantes sont convoquées en langue française. Le tableau qui suit met en parallèle les valeurs modales déployées par les PA dans chacune des langues :

Valeurs modales	% en langue espagnole	% en langue française
Ontologiques	86%	100%
Aléthiques	11%	12.5%
Déontiques	72%	75%
Aléthiques/ Déontiques	17%	12.5%
Jugement de vérité	43%	31%
Épistémique	33%	40%
Doxologique	33%	60%
Épistémique/Doxologique	33%	0%
Axiologiques	76%	81%

Positives	100%	92%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	0%	8%
Finalisantes	29%	13%
Volitives	83%	100%
Volitives/Désidératives	17%	0%

Tableau 284 : Valeurs modales mobilisées par les PA déployés pour le mot *culture* chez les futurs enseignants en espagnol et en français.

Grâce à la présence des éléments communs aux deux langues nous pouvons affirmer que la conceptualisation du mot *culture* ne diffère pas en langue étrangère et en langue maternelle, pour les futurs enseignants ce mot renvoie à un « ensemble de caractéristiques partagées par un groupe qui orientent la vie en communauté et définissent son identité » produisant la chaîne argumentative suivante :

Culture DC groupe DC traits partagés DC vie en communauté DC identité

L'analyse détaillée de la conceptualisation de *culture* par chacun des groupes des futurs enseignants renforce nos deux hypothèses : l'une sur la convergence de la représentation dans les deux langues, due à l'immersion des futurs enseignants dans le monde académique ; l'autre sur le fait que les différences de formation académique sont responsables des différences de représentation et d'attribution de valeurs modales dans chacun des groupes : UPN, UQ, et USC

Le nombre de possibles argumentatifs proposés par chaque groupe continue d'être plus élevé chez les futurs enseignants de l'UPN, et moindre chez les futurs enseignants de l'USC. Nous profitons ici pour rappeler que les futurs enseignants de l'UPN étaient en quatrième et en cinquième année d'études ; les futurs enseignants de l'UQ étaient en cinquième année. La moitié des futurs enseignants de l'USC était en troisième année, un autre en deuxième, et les deux autres, en cinquième. Il est très probable que le fait que la minorité des informateurs de l'USC se trouvait dans un niveau avancé de la licence, explique le peu de données obtenues.

Nous proposons, dans le tableau suivant, la synthèse des PA dans chacun des groupes des futurs enseignants :

En langue espagnole			En langue française		
UPN			UPN		
<i>Cultura</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Lengua</i> (langue)	<i>Culture</i>	DONC	Langue
	<i>LUEGO</i>	<i>Costumbres</i> (coutumes)		DONC	Identité
	<i>LUEGO</i>	<i>Identidad</i> (identité)		DONC	Tradition
	<i>LUEGO</i>	<i>Tradiciones</i> (traditions)		DONC	Art
	<i>LUEGO</i>	<i>Sociedad</i> (société)		DONC	Coutumes
	<i>LUEGO</i>	<i>Creencias</i> (croyances)		DONC	Société
	<i>LUEGO</i>	<i>Arte</i> (art)		DONC	Représentation
	<i>LUEGO</i>	<i>Representación</i> (représentation)		DONC	Croyance
	<i>LUEGO</i>	<i>Pensamiento</i> (pensée)		DONC	Construction
	<i>LUEGO</i>	<i>País</i> (pays)		DONC	Groupe social
	<i>LUEGO</i>	<i>Música</i> (musique)		DONC	Musique
	<i>LUEGO</i>	<i>Grupo</i> (groupe)		DONC	Histoire
	<i>LUEGO</i>	<i>Expresión</i> (expression)		DONC	Contexte
	<i>LUEGO</i>	<i>Educación</i> (éducation)		DONC	Nourriture
	<i>LUEGO</i>	<i>Conocimiento</i> (connaissance)		DONC	Politique
	<i>LUEGO</i>	<i>Comunidad</i> (communauté)		DONC	Valeurs
	<i>LUEGO</i>	<i>Visión de mundo</i> (vision du monde)		DONC	Habitudes

<i>LUEGO</i>	<i>Símbolos</i> (symboles)	DONC	Vision du monde
<i>LUEGO</i>	<i>Significados</i> (significations)	DONC	Idéologie
<i>LUEGO</i>	<i>Raíz</i> (racine)	DONC	Oralité
<i>LUEGO</i>	<i>Oralidad</i> (oralité)	DONC	Manières d'agir
<i>LUEGO</i>	<i>Familia</i> (famille)	DONC	Signification
<i>LUEGO</i>	<i>Estereotipos</i> (stéréotypes)	DONC	Différence
<i>LUEGO</i>	<i>Diversidad</i> (diversité)	DONC	Héritage
<i>LUEGO</i>	<i>Construcción</i> (consruction)	DONC	Individu
<i>LUEGO</i>	<i>Comportamiento</i> (comportement)	DONC	Caractéristiques
<i>LUEGO</i>	<i>Conjunto</i> (ensemble)	DONC	Personne
<i>LUEGO</i>	<i>Identificar</i> (identifier)	DONC	Communauté
<i>LUEGO</i>	<i>Imaginarios</i> (imaginaire)	DONC	Partager
<i>LUEGO</i>	<i>Individuo</i> (individu)	DONC	Vie
<i>LUEGO</i>	<i>Personas</i> (personnes)	DONC	Manière de penser
<i>LUEGO</i>	<i>Perspectivas</i> (perspectives)	DONC	Sujet
<i>LUEGO</i>	<i>Prácticas</i> (pratiques)	DONC	Réalité
<i>LUEGO</i>	<i>Propio</i> (propre)		
<i>LUEGO</i>	<i>Realidad</i> (réalité)		
<i>LUEGO</i>	<i>Vida</i> (vie)		
UQ		UQ	
<i>Cultura</i>	<i>LUEGO</i> <i>Costumbres</i> (coutumes)	<i>Culture</i> DONC	Traditions
	<i>LUEGO</i> <i>Sociedad</i> (société)	DONC	Coutumes
	<i>LUEGO</i> <i>Religión</i> (religion)	DONC	Manières de penser
	<i>LUEGO</i> <i>Creencias</i> (croyances)	DONC	Comportements
	<i>LUEGO</i> <i>Tradiciones</i> (traditions)	DONC	Religion
	<i>LUEGO</i> <i>Identidad</i> (identité)	DONC	Langue
	<i>LUEGO</i> <i>Valores</i> (valeurs)	DONC	Expressions
	<i>LUEGO</i> <i>Comportamiento</i> (comportement)	DONC	Groupe
	<i>LUEGO</i> <i>Comunidad</i> (communauté)	DONC	Aspects
	<i>LUEGO</i> <i>Educación</i> (éducation)	DONC	Population
	<i>LUEGO</i> <i>Visión de mundo</i> (vision du monde)	DONC	Caractéristiques
	<i>LUEGO</i> <i>Aspectos</i> (aspects)	DONC	Personnes
	<i>LUEGO</i> <i>Características</i> (caractéristiques)	DONC	Population
	<i>LUEGO</i> <i>Compartir</i> (partager)	DONC	Société
	<i>LUEGO</i> <i>Conjunto</i> (ensemble)		
	<i>LUEGO</i> <i>Grupo</i> (groupe)		
	<i>LUEGO</i> <i>Identificar</i> (identifier)		
	<i>LUEGO</i> <i>Propio</i> (propre)		
USC		USC	
<i>Cultura</i>	<i>LUEGO</i> <i>Costumbres</i> (coutumes)	Pas de PA	
	<i>LUEGO</i> <i>Educación</i> (éducation)		
	<i>LUEGO</i> <i>Esencia</i> (essence)		
	<i>LUEGO</i> <i>Religión</i> (religion)		
	<i>LUEGO</i> <i>Pais</i> (pays)		

Tableau 285: Possibles argumentatifs de *culture* déployés par chacun des groupes des futurs enseignants en espagnol et en français.

Les valeurs modales mobilisées par ces PA ne diffèrent pas non plus de manière importante dans les deux langues, ni dans le corpus de l'UPN ni dans celui de l'UQ. Seule une majeure mobilisation des valeurs de jugement de vérité est constatée en langue espagnole, alors que c'est dans le protocole sémantique de la langue française que ces valeurs dominent. L'UPN attribue plus de valeurs relatives aux « savoirs » dans les deux langues, alors que l'UQ donne plus d'importance aux « croyances », également, dans les deux langues.

Le tableau suivant réunit la totalité des valeurs mobilisées par les PA dans chacune des langues et dans chaque groupe des futurs enseignants :

Sous-groupe Valeurs modales	UPN		UQ		USC
	Esp.	Fr.	Esp.	Fr.	Esp.
Ontologiques	83%	97%	94%	100%	100%
Aléthiques	17%	12%	0%	15%	20%
Déontiques	60%	79%	88%	85%	60%
Aléthiques/ Déontiques	23%	9%	12%	0%	20%
Jugement de vérité	50%	35%	44%	23%	40%
Épistémique	56%	42%	25%	0%	0%
Doxologique	11%	33%	37.5%	67%	50%
Épistémique/Doxologique	33%	25%	37.5%	33%	50%
Axiologiques	64%	68%	78%	69%	80%
Positives	96%	87%	100%	100%	100%
Négatives	0%	4%	0%	0%	0%
Bivalentes	4%	9%	0%	0%	0%
Finalisantes	28%	26%	17%	23%	0%
Volitives	90%	100%	67%	100%	0%
Volitives/Désidératives	10%	0%	33%	0%	0%

Tableau 286: Valeurs modales des PA associés par chacun des groupes des futurs enseignants au mot *culture* en espagnol et en français.

Conclusion

La conceptualisation du mot *culture* ne diffère pas en langue maternelle et en langue étrangère chez nos informateurs. Des différences importantes entre les enseignants et les futurs enseignants n'ont pas non plus été constatées ; en effet ils s'accordent tous, sur l'idée que la *culture* est : « l'ensemble de caractéristiques partagées par un groupe social, qui le différencient des autres et définissent son identité ».

Le fait que nos informateurs fassent systématiquement référence aux *différences* renvoie, pour nous, à leurs savoirs disciplinaires. Dans la didactique des langues, il est toujours présent ce que Wagener (20015 : 17) appelle le besoin descriptif des sociétés :

« Dans la vie quotidienne, les éléments dits culturels sont censés décrire l'organisation de la vie sociale, les rapports à autrui et les us et coutumes spécifiques que l'on attribue à certains types de populations ou communautés. Cette utilisation vernaculaire du concept répond à un besoin descriptif des différences entre sociétés (...) »

Il n'est donc pas rare que cette référence aux « différences » soit une preuve de la formation disciplinaire de nos informateurs, qui se placent dans ce que nous avons décrit dans notre cadre théorique comme faisant partie de l'approche contrastive (ou comparative) de la culture, définie par Rivenc. Cet auteur, nous le rappelons, propose cette approche comme le deuxième niveau de la culture dans l'évolution des méthodologies des langues étrangères dont l'objectif des enseignants c'est de faire « découvrir les mécanismes de sa propre culture par le jeu des différences et des contrastes avec celle d'autrui » (Rivenc, 2003 : 45).

En plus, nos informateurs affirment que ce sont les caractéristiques culturelles qui définissent l'identité d'un groupe ; nous avons également expliqué dans notre cadre théorique que

les discours sur la culture, admettent et défendent les différences culturelles mais font de ces éléments des mosaïques exotiques car censés déterminer l'identité des individus,

La conceptualisation de *culture* n'est pas donc très éloignée de celle de *civilisation*, pour nos informateurs, (et d'ailleurs dans les discours lexicographiques des deux langues) l'une est incluse dans l'autre, c'est-à-dire, pour définir la *civilisation* nos informateurs font appel à la *culture* : « groupe organisé de personnes partageant la même culture et les mêmes règles sociales ». Il ne serait donc pas étonnant qu'ils utilisent ces deux mots comme des synonymes au moment de parler des méthodologies utilisées dans la salle de classe, et que les activités proposées aux apprenants tournent autour de la géographie, de l'histoire, de la gastronomie, de l'art, de la musique, et d'autres éléments censés symboliser la culture des pays où on parle la langue étudiée, en l'occurrence, la France, et peut-être d'autres pays francophones.

6.3. Représentation sémantique d'interculturel

6.3.1. Corpus lexicographique

Prenant appui sur les discours lexicographiques en langue espagnole et en langue française, nous avons reconstruit la signification lexicale du mot *interculturel* en termes de noyau et de stéréotypes. Nous nous proposons à présent d'établir les similitudes et les différences de la signification dans chacune des langues objet de notre étude ; pour ce faire nous schématisons leur représentation dans le tableau suivant :

En langue espagnole		En langue française	
Noyau	Stéréotypes	Noyau	Stéréotypes
Relation entre cultures	DC contact DC éléments communs	Contact Dc	
DC Communication	DC compréhension DC tolérance	Liens entre cultures	dc rapports dc différence
		Dc Echange	dc dialogue dc communication

Tableau 287 : Reconstruction de la signification lexicale d'*interculturel* dans les discours lexicographiques en espagnol et en français.

Trois éléments sont partagés par la signification d'*interculturel* dans les deux langues : *contacts*, *lien entre cultures* et *communication*. Cependant, la synthèse que nous venons de présenter met en évidence deux différences de conceptualisation : 1. en espagnol, la signification du mot *interculturel* fait explicite le résultat recherché par la communication entre cultures : la *compréhension* et la *tolérance*. 2. En français, les définitions insistent sur les *différences* entre cultures, alors qu'en espagnol on met en avant ce qui est *commun*.

Ces différences se font évidentes dans la mobilisation des valeurs modales. Les stéréotypes des deux langues activent à 100% des valeurs ontologiques où dominent les « normes sociales » ; également l'axiologisation négative est exclue dans les deux langues. L'absence des valeurs de jugement de vérité en français, s'explique par le manque de référence au résultat de la communication ; en effet, comme nous l'avons dit plus haut, en espagnol apparaît le mot *tolérance* et avec lui la référence aux « savoirs » et aux « croyances ». Le tableau ci-dessous récapitule nos propos :

Valeurs modales	% en langue espagnole	% en langue française
Ontologiques	100%	100%
Aléthiques	20%	0%
Déontiques	80%	75%
Aléthiques/ Déontiques	0%	25%
Jugement de vérité	20%	0%
Épistémique	0%	0%
Doxologique	0%	0%
Épistémique/Doxologique	100%	0%
Axiologiques	100%	100%
Positives	80%	50%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	20%	50%
Finalisantes	80%	75%
Volitives	100%	100%
Volitives/Désidératives	0%	0%

Tableau 288: Comparaison des valeurs modales mobilisées par les stéréotypes du mot *intercultural*, en espagnol et en français.

6.3.2. Ensemble du corpus

Nous allons reprendre maintenant les possibles argumentatifs proposés par l'ensemble de nos interlocuteurs pour le mot *intercultural* afin d'établir les similitudes et les différences qu'ils font apparaître en langue espagnole et en langue française.

En langue espagnole			En langue française		
<i>Intercultural</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Intercambio</i> (échange)	Interculturel	DONC	Culture
	<i>LUEGO</i>	<i>Cultura</i> (culture)		DONC	Différences
	<i>LUEGO</i>	<i>Conocimiento</i> (connaissance)		DONC	Connaissances
	<i>LUEGO</i>	<i>Tolerancia</i> (tolérance)		DONC	Tolérance
	<i>LUEGO</i>	<i>Respeto</i> (respect)		DONC	Echange
	<i>LUEGO</i>	<i>Interacción</i> (interaction)		DONC	Interaction
	<i>LUEGO</i>	<i>Comprensión</i> (compréhension)		DONC	Respect
	<i>LUEGO</i>	<i>Compartir</i> (partager)		DONC	Langue
	<i>LUEGO</i>	<i>Diferentes</i> (différents)		DONC	Partager
	<i>LUEGO</i>	<i>Relación</i> (rapport)		DONC	Personnes
	<i>LUEGO</i>	<i>Grupo</i> (groupe)		DONC	Individus
	<i>LUEGO</i>	<i>Individuos</i> (individus)		DONC	Aspects
	<i>LUEGO</i>	<i>Lengua</i> (langue)		DONC	Groupe

Tableau 289 : Possibles argumentatifs d'*intercultural* déployés dans l'ensemble du corpus en espagnol et en français.

Ce tableau met en évidence la correspondance du protocole sémantique d'*intercultural*, dans les deux langues étudiées ; elles partagent, en effet, les PA : *échange, culture, connaissances, tolérance, respect, interaction, partage, groupe, différences, individu* et *langue*. De là s'explique également la correspondance des valeurs modales mobilisées dans chacune des langues ; la seule différence existante est l'attribution plus importante des valeurs finalisantes en langue espagnole, dû à l'absence des mots *rapport* et *compréhension* dans les PA de langue française.

Le tableau suivant met en parallèle les valeurs mobilisées par les PA de chacune des langues étudiées :

Valeurs modales	% en langue espagnole	% en langue française
Ontologiques	92%	85%
Aléthiques	8%	9%
Déontiques	75%	73%
Aléthiques/ Déontiques	17%	18%
Jugement de vérité	38%	31%
Épistémique	60%	50%
Doxologique	0%	0%
Épistémique/Doxologique	40%	50%
Axiologiques	77%	77%
Positives	80%	60%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	20%	40%
Finalisantes	54%	38%
Volitives	100%	100%
Volitives/Désidératives	0%	0%

Tableau 290 : Valeurs modales mobilisées par les PA déployés pour le mot *intercultural* dans l'ensemble du corpus en espagnol et en français.

Dans les deux langues étudiées, l'ensemble de nos informateurs définissent l'*intercultural* comme « échange qui a lieu entre des personnes appartenant à des cultures différentes » et partagent la chaîne argumentative suivante :

Interculturel DC cultures différentes DC interaction DC échange

6.3.3. Corpus Enseignants

Les possibles argumentatifs proposés par les enseignants pour le mot *intercultural*, partagent six éléments dans les deux langues, à savoir *rapport*, *culture*, *différent*, *tolérance*, *groupe* et *peuple*, comme le montre le tableau ci-après :

En langue espagnole			En langue française		
<i>Intercultural</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Relación</i> (rapport)	<i>Interculturel</i>	DONC	Culture
	<i>LUEGO</i>	<i>Intercambio</i> (échange)		DONC	Interaction
	<i>LUEGO</i>	<i>Cultura</i> (culture)		DONC	Tolérance
	<i>LUEGO</i>	<i>Diferentes</i> (différents)		DONC	Société
	<i>LUEGO</i>	<i>Conocimiento</i> (connaissance)		DONC	Partager
	<i>LUEGO</i>	<i>Respeto</i> (respect)		DONC	Rapport
	<i>LUEGO</i>	<i>Tolerancia</i> (tolérance)		DONC	Groupe
	<i>LUEGO</i>	<i>Grupos</i> (groupes)		DONC	Différent
	<i>LUEGO</i>	<i>Pueblos</i> (peuples)		DONC	Peuple
	<i>LUEGO</i>	<i>Aceptación</i> (acceptation)			

Tableau 291 : Possibles argumentatifs d'*intercultural* déployés par les enseignants en espagnol et en français.

Des différences importantes n'ont pas non plus été constatées dans la mobilisation des valeurs modales : l'axiologisation se partage entre le pôle positif et la bivalence dans les deux langues, et les valeurs ontologiques déontiques sont dominantes. Ceci est conforme aux protocoles sémantiques normés dans chacune des langues.

Néanmoins, en français les enseignants n'ont pas fait référence aux *connaissances* ni au *respect*, ce qui explique la moindre convocation des valeurs de jugement de vérité dans cette langue ; le tableau qui suit met en parallèle les valeurs modales déployées par les PA en espagnol et en français :

Valeurs modales	% en langue espagnole	% en langue française
Ontologiques	80%	100%
Aléthiques	0%	0%
Déontiques	75%	89%
Aléthiques/ Déontiques	25%	11%
Jugement de vérité	40%	22%
Épistémique	50%	50%
Doxologique	0%	0%
Épistémique/Doxologique	50%	50%
Axiologiques	90%	100%
Positives	56%	44%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	44%	56%
Finalisantes	50%	44%
Volitives	100%	100%
Volitives/Désidératives	0%	0%

Tableau 292 : Valeurs modales mobilisées par les PA déployés pour le mot *interculturel*, chez les enseignants, en espagnol et en français

Grâce à la présence des éléments communs aux deux langues nous pouvons établir la chaîne argumentative suivante :

Interculturel DC peuples DC cultures différentes DC rapports DC tolérance

L'analyse détaillée de la conceptualisation d'*interculturel* chez les enseignants montre une différence importante, liée au fait d'avoir effectué un séjour à l'étranger : aussi bien en espagnol qu'en français, les enseignants n'ayant pas été dans un pays francophone limitent la signification d'*interculturel* au « rapport entre cultures différentes », tandis que les enseignants qui ont fait un séjour à l'étranger complètent cette définition avec les conséquences positives de la rencontre interculturelle : *respect, tolérance, acceptation, adaptation, compréhension* et *connaissance*.

Il est intéressant de constater que la totalité des enseignants ont du mal à accepter les situations négatives qui ont lieu dans la rencontre interculturelle ; aussi bien en espagnol qu'en français, les séries : *interculturel donc implicites, interculturel donc conflits, interculturel donc malentendus, interculturel donc dysfonctionnement, interculturel donc étrangeté, interculturel donc rupture* et *interculturel donc choc*, ont été évaluées « impossible » dans, au moins, 15% des cas. Ce rejet est néanmoins accentué en espagnol pour les trois derniers enchaînements, qui sont refusés, respectivement par 50%, 63% et 50% des enquêtés.

Enfin, dans les deux langues nous avons souligné le rapport au vécu ou au ressenti que le troisième questionnaire déclenche chez nos informateurs. Les séries de chaînes proposant des situations qui se présentent seulement dans un contexte de rencontre et de communication interculturelle sont celles qui se partagent entre le « possible », le « parfois possible » et l'« impossible », le deuxième choix étant dominant : *interculturel donc implicites, interculturel donc remise en question, interculturel donc malentendus, interculturel donc conflits, interculturel donc présence*, entre autres.

6.3.4. Corpus Futurs enseignants

Le protocole sémantique du mot *interculturel* est reconstruit par les futurs enseignants. Nous sommes persuadée que cette reconstruction est liée à leur contexte académique, ce qui explique la présence des mots tels qu'*apprentissage, langue* et *connaissances*. Leur conceptualisation ne diffère pas en espagnol et en français ; d'ailleurs, les deux langues partagent les PA suivants : *cultures, différences, connaissances, langue, échange, tolérance, interaction*, et *individus*, comme le fait voir le tableau ci-dessous :

En langue espagnole			En langue française		
<i>Intercultural</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Cultura</i> (culture)	<i>Interculturel</i>	DONC	Culture
	<i>LUEGO</i>	<i>Intercambio</i> (échange)		DONC	Différences
	<i>LUEGO</i>	<i>Conocimiento</i> (connaissance)		DONC	Connaissances
	<i>LUEGO</i>	<i>Comprensión</i> (compréhension)		DONC	Langue
	<i>LUEGO</i>	<i>Interacción</i> (interaction)		DONC	Echange
	<i>LUEGO</i>	<i>Tolerancia</i> (tolérance)		DONC	Tolérance
	<i>LUEGO</i>	<i>Compartir</i> (partager)		DONC	Apprentissage
	<i>LUEGO</i>	<i>Diferencias</i> (différences)		DONC	Respect
	<i>LUEGO</i>	<i>Mundo</i> (monde)		DONC	Interaction
	<i>LUEGO</i>	<i>Individuos</i> (individus)		DONC	Individu
	<i>LUEGO</i>	<i>Grupos</i> (groupes)		DONC	Personnes
	<i>LUEGO</i>	<i>Lengua</i> (langue)		DONC	Aspects
	<i>LUEGO</i>	<i>Propio</i> (propre)			

Tableau 293 : Possibles argumentatifs d'interculturel déployés par les futurs enseignants en espagnol et en français.

La mise en parallèle des valeurs modales mobilisées par ces PA ne montre aucune différence importante d'attribution dans les deux langues. Le tableau ci-contre résume ces valeurs :

Valeurs modales	% en langue espagnole	% en langue française
Ontologiques	92%	92%
Aléthiques	8%	9%
Déontiques	67%	64%
Aléthiques/ Déontiques	25%	27%
Jugement de vérité	31%	42%
Épistémique	75%	60%
Doxologique	0%	0%
Épistémique/Doxologique	25%	40%
Axiologiques	77%	75%
Positives	80%	56%
Négatives	0%	0%
Bivalentes	20%	44%

Finalisantes	38%	42%
Volitives	100%	100%
Volitives/Désidératives	0%	0%

Tableau 294 : Valeurs modales mobilisées par les PA déployés pour le mot *intercultural*, chez les futurs enseignants, en espagnol et en français.

Les éléments du mot *intercultural*, partagés par les futurs enseignants de français dans les deux langues, permettent de définir ce mot comme « échange et interaction entre des personnes appartenant à des cultures différentes qui permet de connaître les différences culturelles » ; Cette définition établit la chaîne argumentative commune suivante :

Interculturel DC cultures différentes DC interaction DC différences DC échange DC connaissances DC compréhension

Le dernier volet de notre analyse nous a également permis de vérifier le même constat que chez les enseignants : les futurs enseignants ont aussi du mal à accepter les conséquences négatives que peut avoir la rencontre interculturelle. Aussi bien en espagnol qu'en français, les séries *intercultural* donc *conflicts*, *intercultural* donc *malentendus*, *intercultural* donc *étrangeté*, *intercultural* donc *rupture* et *intercultural* donc *choc* se partagent entre le « possible, le « parfois possible » et l'« impossible », mais le deuxième choix domine ; pour nous, il est ici clair le rapport au vécu ou au ressenti que ce troisième questionnaire déclenche chez nos informateurs, étant donné que dans les cours de langues en contexte exolingue, comme c'est le cas en Colombie, il est très rare que la communication en langue étrangère provoque ces situations problématiques.

De la même manière, les séries de chaînes proposant des situations qui se présentent seulement dans un contexte de rencontre et de communication interculturelle sont celles qui présentent les mêmes caractéristiques précédentes : elles se partagent entre le « possible », le « parfois possible » et l'« impossible », le deuxième choix étant dominant : *intercultural* donc *implicites*, *intercultural* donc *remise en question*, *intercultural* donc *malentendus*, *intercultural* donc *conflicts*, *intercultural* donc *présence*, entre autres.

Le dépouillement des données obtenues auprès de chacun des groupes des futurs enseignants montre des différences de conceptualisation, qui peuvent être liées à leur formation académique. Le nombre des PA proposés dans les deux langues est toujours supérieur chez les futurs enseignants de l'UPN, puis ce sont les futurs enseignants de l'UQ qui proposent un peu moins de PA, et enfin les futurs enseignants de l'USC sont ceux qui proposent le moins de PA, comme le met en évidence le tableau suivant :

En langue espagnole			En langue française		
UPN			UPN		
<i>Intercultural</i>	<i>LUEGO</i>	<i>Intercambio</i> (échange)	<i>Interculturel</i>	DONC	Culture
	<i>LUEGO</i>	<i>Cultura</i> (culture)		DONC	Différence
	<i>LUEGO</i>	<i>Diferencias</i> (différences)		DONC	Langue
	<i>LUEGO</i>	<i>Tolerancia</i> (tolérance)		DONC	Dialogue
	<i>LUEGO</i>	<i>Respeto</i> (respect)		DONC	Interaction
	<i>LUEGO</i>	<i>Conocimiento</i> (connaissance)		DONC	Changement
	<i>LUEGO</i>	<i>Mundo</i> (monde)		DONC	Tolérance
	<i>LUEGO</i>	<i>Comprensión</i> (compréhension)		DONC	Echange
	<i>LUEGO</i>	<i>Dialogo</i> (dialogue)		DONC	Connaissance
	<i>LUEGO</i>	<i>Identidad</i> (identité)		DONC	Apprentissage
	<i>LUEGO</i>	<i>Interacción</i> (interaction)		DONC	Respect

	<i>LUEGO</i> <i>Lengua</i> (langue) <i>LUEGO</i> <i>Perspectiva</i> (point de vue) <i>LUEGO</i> <i>Reconocimiento</i> (reconnaissance) <i>LUEGO</i> <i>Similitudes</i> (similitudes) <i>LUEGO</i> <i>Visión</i> (vision) <i>LUEGO</i> <i>Aprendizaje</i> (apprentissage) <i>LUEGO</i> <i>Compartir</i> (partager) <i>LUEGO</i> <i>Diversidad</i> (diversité) <i>LUEGO</i> <i>Relación</i> (rapport) <i>LUEGO</i> <i>Rasgos</i> (traits) <i>LUEGO</i> <i>Creencias</i> (croyances) <i>LUEGO</i> <i>Proceso</i> (processus) <i>LUEGO</i> <i>Características</i> (caractéristiques) <i>LUEGO</i> <i>Propio</i> (propre) <i>LUEGO</i> <i>Individuos</i> (individus) <i>LUEGO</i> <i>Grupo</i> (groupe)	DONC Relation DONC Reconnaissance DONC Comparaison DONC Société DONC Propre DONC Individu DONC personnes DONC Groupe
UQ		UQ
<i>Intercultural</i>	<i>LUEGO</i> <i>Cultura</i> (culture) <i>LUEGO</i> <i>Conocimiento</i> (connaissance) <i>LUEGO</i> <i>Intercambio</i> (échange) <i>LUEGO</i> <i>Comprensión</i> (compréhension) <i>LUEGO</i> <i>Mente</i> (esprit) <i>LUEGO</i> <i>Aspectos</i> (aspect) <i>LUEGO</i> <i>Diferentes</i> (différents)	<i>Interculturel</i> DONC Culture DONC Connaissance DONC Différences DONC Echange DONC Compréhension DONC Tolérance DONC Aspects
USC		USC
<i>Intercultural</i>	<i>LUEGO</i> <i>Cultura</i> (culture) <i>LUEGO</i> <i>Intercambio</i> (échange) <i>LUEGO</i> <i>Costumbres</i> (coutumes) <i>LUEGO</i> <i>Diferentes</i> (différents)	Pas de PA

Tableau 295 : Possibles argumentatifs d'*intercultural* déployés par chacun des groupes des futurs enseignants.

Compte tenu du nombre de PA déployés par chaque groupe des futurs enseignants, dans chacune des langues, la mobilisation des valeurs modales diffère un peu entre les trois groupes. La seule différence remarquable est que l'UQ active plus de valeurs de jugement de vérité que les deux autres groupes ; pourtant aussi bien en espagnol qu'en français ni des valeurs finalisantes désidératives, ni axiologiques négatives ne sont convoquées par aucun informateur et ceci est conforme aux deux protocoles sémantiques normés, comme le montre le tableau ci-après :

Sous-groupe	UPN		UQ		USC
Valeurs modales	Esp.	Fr.	Esp.	Fr.	Esp.
Ontologiques	85%	86%	86%	86%	100%
Aléthiques	13%	6%	33%	17%	0%
Déontiques	48%	61%	50%	66%	75%
Aléthiques/ Déontiques	39%	33%	17%	17%	25%
Jugement de vérité	37%	33%	57%	57%	25%
Épistémique	70%	71%	100%	75%	100%
Doxologique	10%	0%	0%	0%	0%
Épistémique/Doxologique	20%	29%	0%	25%	0%
Axiologiques	63%	81%	57%	86%	75%
Positives	71%	65%	100%	67%	100%
Négatives	0%	0%	0%	0%	0%

Bivalentes	29%	35%	0%	33%	0%
Finalisantes	37%	48%	43%	29%	25%
Volitives	100%	100%	100%	100%	100%
Volitives/Désidératives	0%	0%	0%	0%	0%

Tableau 296 : Valeurs modales des PA associés par chacun des groupes des futurs enseignants au mot *interculturel* en espagnol et en français.

Conclusion

Des différences importantes de conceptualisation n'ont pas été identifiées entre la langue maternelle et la langue étrangère. Nos informateurs définissent l'*interculturel* comme l'« échange entre cultures qui permet la connaissance et la compréhension des différences », ils associent de manière systématique les idées de *tolérance*, *respect* et *compréhension*, ce qui signifie, pour nous, que nos informateurs définissent cette entité lexicale à partir de leur expérience et de la réalité des cours des langues en contexte exolingue (que nous avons expliqué à plusieurs reprises lors de l'analyse) ; ceci explique que les références aux *problèmes*, *conflits*, *malentendus*, *rupture* et autres conséquences négatives de la relation interculturelle, ne soient pas présentes spontanément dans leurs définitions ni dans leurs associations.

Pour confirmer cette hypothèse, il serait intéressant d'étudier la conceptualisation de l'*interculturel* chez des enseignants qui travaillent en contexte endolingues, comme par exemple, des enseignants de français en France, où ils sont, avec leurs apprenants confrontés tous les jours à l'expérience de la pluralité, de l'altérité et de l'identité dans et hors de la salle de classe.

CHAPITRE VII. ANALYSE DES BILANS DE SAVOIRS ET DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION DES SAVOIRS

Nous venons d'analyser la signification lexicale des mots *civilisation*, *culture* et *interculturel*. Nous nous proposons à présent d'explorer les bilans de savoirs rédigés par les enseignants qui participent au projet de réintroduction de français dans les écoles, collèges et lycées publics en Colombie, et les entretiens individuels qu'ils nous ont accordés, pour comprendre ce qui fait sens pour eux dans l'enseignement culturel et la manière dont ils transforment leurs savoirs, en savoirs à enseigner et/ou en savoirs enseignés.

7.1. Données générales

Pour rédiger leurs bilans de savoirs, les enseignants ont été invités à répondre à la consigne suivante, dans la langue de leur choix :

Depuis que vous êtes enseignant de français langue étrangère vous avez acquis, concernant les faits culturels et/ou interculturels, certaines compétences, des méthodes, des savoirs en général. Vous avez peut-être adapté vos pratiques en fonction des recommandations du Ministère de l'éducation Nationale et de votre vécu du terrain. Qu'est-ce que vous retenez de cette expérience ?

Les entretiens, quant à eux, cherchaient à préciser certains points évoqués par les enseignants dans leurs bilans de savoirs, et ont été complétés par trois questions ponctuelles qui visaient l'énonciation des actions ou des situations concrètes des enseignants dans la salle de classe : 1. Comment savez-vous si vos objectifs civilisationnels, culturels ou interculturels ont été atteints ? 2. Quels sont, pour vous, les bénéfices d'enseigner le français en Colombie ? 3. Quels sont, pour vous, les difficultés d'enseigner le français en Colombie ?

Aussi bien les bilans de savoirs que les entretiens d'explicitation ont fait l'objet, dans un premier temps, d'une analyse sous forme de grille (présentée ci-après), où nous avons établi des catégories et des sous-catégories, nous permettant d'établir les sujets évoqués de manière fréquente par les enseignants, à savoir :

- Méthodologie utilisée.
- Raisons pour utiliser cette méthodologie.
- Mise en place dans les cours de français de cette méthodologie.
- Impact de la méthodologie sur les étudiants ou l'institution éducative.

Dans un deuxième temps nous avons étudié les pratiques langagières des enseignants en nous focalisant particulièrement sur la présence des sujets dans leurs discours, ceci, comme nous les verrons plus loin, nous a permis d'analyser la construction identitaire des enseignants de FLE. En fin, nous avons examiné de manière indépendante chacun des bilans de savoirs et des entretiens d'explicitation, et nous avons établi leur rapport avec la manière dont chaque enseignant se représente les concepts de *civilisation*, *culture* et *interculturel*. Ce faisant, nous pensons pouvoir rendre compte de ce qui fait sens pour eux et la manière dont ils transforment leurs savoirs, en savoirs à enseigner et/ou en savoirs enseignés.

Prof.	Bilan	Entretien	Méthodologie	Raisons pour utiliser une méthodologie	Mise en place de la méthodologie en cours
1	144 mots	3 min 58 séc	Non explicitée	Il faut comprendre bien les caractéristiques uniques du groupe auquel on se dirige. C'est-à-dire, leurs conditions socio-économiques, intellectuelles et affectives-émotionnelles. J'ai trouvé que les élèves, même si c'est la même information, pour plusieurs élèves ils la reçoivent de manière différente selon leur bagage, oui, leurs caractéristiques socio-économiques, donc c'est plus facile pour certains de comprendre le même sujet avec différents styles.	Des outils tels que la musique, vidéos, documentaires, expressions, coutumes, cuisine, littérature, etc.
2	133 mots	Pas d'entretien	Non explicitée	Apprendre une langue, ce n'est pas seulement le fait de l'apprentissage de la langue uniquement mais aussi c'est la porte d'entrée à une nouvelle culture, coutumes, etc.	
3	82 mots	5 min 54 séc	Interculturel	Les étudiants aiment interagir avec les autres cultures.	Montrer comment agissent les gens qui parlent la langue, connaître leurs coutumes, leurs habitudes, leurs comportements. Je montre ce qui font normalement les jeunes en France, ou ce qu'ils regardent. Montrer la culture colombienne mais c'est bien de leur montrer pourquoi les gens là-bas sont d'une manière et ont une vision que peut-être nous n'avons pas. Internet, vidéos lectures
4	213 mots	7 min 18 séc	Interculturel	Après avoir analysé les contenus des manuels, je me suis rendue compte que la culture continuée d'être traitée de manière très encyclopédique	Proposition de cinq stratégies. Présence des français dans la salle de classe. Analyse de la publicité
5	75 mots	3 min 58 séc	Interculturel	C'est une bonne manière de rapprocher les étudiants à la langue. Je travaille ceci parce que dans le collège il y a parfois beaucoup de conflits à cause des origines des gens, la couleur de la peau, la manière de parler	Etablir un parallèle entre ce qui se passe en Colombie par rapport au pays de la langue cible, en montrant comment certaines coutumes qui peuvent nous choquer sont normales pour eux et vice-versa, mais de

					toute façon il faut respecter les coutumes et les habitudes de chacun. Chanson "frontière" Chanson « né quelque part »
6	78 mots	4 min 36 séc	Approche communicative	J'essaie de faire que mes étudiants utilisent la langue, même si c'est de manière basique, il est important pour moi qu'ils soient capables de s'exprimer oralement. Que l'étudiant soit capable de parler, d'écouter et de comprendre, d'utiliser la langue pour s'exprimer.	Parler des comportements des anglais et des français.
7	141 mots	Pas d'entretien	Civilisation	Il est nécessaire de prendre en compte l'approche à la culture française.	Approche à la culture française à travers des informations générales : brève histoire de la langue et de la civilisation françaises, l'importance dans le contexte mondial (colonies, importance dans la culture, dans la science)
8	158 mots	20min 22 séc	Approche communicative	Qu'ils sachent parler d'eux-mêmes et de leur environnement	Faire des activités culturelles et de parler des civilisations. Voir les ressemblances et les différences sans chercher le meilleur. Visualisation et analyse des films Dessin des cartes colombienne et française Exposition de gastronomie colombienne et française

Tableau 297 : Données générales des bilans de savoirs.

Impact				
Prof.	Etudiants	Institutionnel	Bénéfices	Difficultés
1	Maintenir leur intérêt et l'amour pour la langue et la culture. Ils commencent à faire des comparaisons avec leur propre culture ; Ils commencent à avoir des émotions envers quelques sujets. Ils commencent à avoir un point de vue propre.		(Les étudiants) ont besoin d'avoir différents points de vue, de la vie, du fonctionnement de la vie, du monde... d'habitude ils ne l'ont pas, (...) et... de cette façon ils peuvent voir d'autres façons de faire les choses.	La discipline des étudiants.
2	Information absente	Information absente	Information absente	Information absente
3	Attirer les étudiants à la culture de la nouvelle langue.		C'est une langue très jolie, c'est plus spécial qu'enseigner l'anglais. Les racines de la langue sont les mêmes que de l'espagnol	Les étudiants n'ont aucune base préalable de français, il faut commencer à zéro.
4	Approche des étudiants à leur propre culture. Cela a attiré l'attention des participants. Ils ont construit un dialogue argumenté. Compréhension, échange, acceptation, respect et reconnaissance de l'autre différent.	Ouverture à des nouveaux champs d'action à travers l'intégration de l'interculturel aux micro-curriculums de la licence.	Le travail de la compétence interculturelle atteint l'un des objectifs de l'enseignement à l'université, qu'au-delà d'apprendre le code linguistique c'est d'enseigner pour faire partie de l'université, de l'univers ; l'interculturel apporte un changement, une ouverture face à l'autre, apporte aussi la compréhension de soi-même ; il y a une reconnaissance de sa propre culture et il y a un sens, un aspect critique.	Nous devons avoir plus de formation pour le développement de l'interculturel (...) il y a encore beaucoup de conceptions erronées. Manque de temps.
5	Cela a beaucoup plu les étudiants. Il y a eu l'acceptation et l'intégration des étudiants dans le groupe.	Discours de fin d'année dit par une fille indigène dans sa langue maternelle.	Ça leur donne l'opportunité d'accéder à des meilleures possibilités académiques et de travail.	Il n'y a pas beaucoup de matériels ni de ressources.

6			Moi, personnellement, j'adore le français.	En Colombie l'enseignement du français dépend des rapports que le gouvernement actuel ait avec le gouvernement français. Des fois on enseigne le français, des fois on le bannit, alors c'est tout le temps un aller-retour.
7	Information absente	Information absente	Information absente	Information absente
8	Cela attire leur attention		Ça attire leur attention, c'est une nouveauté et ça les jeunes aiment. Comme elle se ressemble à l'espagnol ils comprennent plus vite et ça les motive.	La formation (des enseignants) en français est minimale (...) elle ne nous permet pas d'avoir une augmentation de salaire. Groupes de quarante étudiants. Deux heures hebdomadaires de français. Nous n'avons pas de livres. Nous n'avons pas d'audio, si nous le voulons nous devons acheter les livres. Il nous faut tout payer. Le français n'est pas obligatoire.

Tableau 298 : Données générales des entretiens d'explicitation.

Ces données permettent d'avoir un aperçu global du pourquoi et du comment des méthodologies utilisées par les enseignants dans leurs cours de FLE ainsi que des résultats et de l'impact obtenus. Dans ce qui suit, nous nous centrerons sur l'analyse de la construction identitaire des enseignants de FLE à travers de leurs discours, et puis, nous établirons le rapport entre les données recueillies grâce aux questionnaires SPA et les données obtenues avec les bilans de savoirs et les entretiens d'explicitation. Ces derniers étant des exercices individuels, nous procéderons à l'analyse isolée de chacun des enseignants.

7.2. Construction identitaire des enseignants

Quand nous avons défini notre cadre théorique, nous avons affirmé notre adhésion à la définition du discours donnée par Galatanu (2009 b : 51), selon laquelle il est une « voie d'accès privilégiée aux identités des sujets parlants ». En effet, les pratiques langagières des enseignants, identifiées dans les bilans de savoirs et dans les entretiens d'explicitation, notamment, à travers les processus de modalisation et l'inscription discursive des sujets dans leurs discours, nous ont permis d'identifier trois axes autour desquels se construit leur identité :

JE-ILS-NOUS

Il ne faut pas oublier que chaque bilan des savoirs est singulier, cependant la totalité des enseignants ayant participé à notre étude fait apparaître le JE « individu » et le JE « enseignant » en rapport au ILS « apprenants », c'est-à-dire que la plupart des actions entreprises par le JE prennent en compte les besoins, les motivations, et les attentes du ILS, comme le montrent les extraits suivants :

- « (...) *en las experiencias que he tenido como profesor de inglés y de francés he podido ver cómo los estudiantes les gusta interactuar con otras culturas* » Lors de mes expériences en tant qu'enseignant d'anglais et de français j'ai pu voir que les étudiants aiment interagir avec les autres cultures.
- « (...) *desarrollé cinco estrategias que se nutren de otras disciplinas (...) permitieron que los estudiantes tuvieran un acercamiento a su propia cultura. Este aspecto llamó mucho la atención de los participantes* ». J'ai développé cinq stratégies qui se nourrissent d'autres disciplines (...) ceci a permis aux étudiants de s'approcher de leur propre culture. Cet aspect a beaucoup attiré l'attention des participants.
- (...) *j'essaie toujours de travailler l'interculturel parce que c'est une bonne manière de rapprocher les étudiants à la langue.*
- *Desde que estoy enseñando idiomas siempre trato de hacer que mis estudiantes utilicen (...) la lengua; me interesa más que ellos sean capaces de expresarse oralmente, aunque no descuido la escritura (...)* Depuis que j'enseigne les langues j'essaie toujours de faire que mes étudiants utilisent la langue; il est important pour moi qu'ils soient capables de s'exprimer de manière orale, même si je ne laisse pas de côté l'écriture.
- (...) *Je me trouve contente de savoir faire des activités culturelles et de parler des civilisation d'une forme plus réelle. Les étudiants doivent découvrir que la langue est un moyen de communication (...)*
- (...) *j'ai trouvé que les élèves, même si c'est la même information, pour plusieurs élèves ils la reçoivent de manière différente (...)*
- (...) *je trouve que c'est très important surtout dans des pays du tiers monde comme c'est la Colombie parce que... ils ont besoin d'avoir différents points de vue (...)*

Nous avons relevé des expressions fréquentes, propres du JE enseignant ou individu : *je pense que, pour moi, j'ai vu, j'essaie, je me rappelle, mes étudiants, j'avais, j'ai appris, je ne crois pas, je pense que, je trouve que, je leur dit, j'aime* ; et des expressions propres du ILS : *le groupe, les élèves, leur intérêt, les étudiants aiment, ils sont capables de, ils ont, leurs caractéristiques, ils font, ils ont besoin de, ils veulent, pour qu'ils sachent, pour qu'ils aient la connaissance, ils doivent savoir, ils adorent, ceci les aide, ceci les motive.*

Cette dialectique interactionnelle entre le JE et le ILS amène, notamment dans les entretiens d'explicitation des savoirs, à la construction du NOUS (étudiants + enseignant) dès qu'il s'agit de décrire des situations concrètes de travail en classe : *nous apprenons, nous communiquons, nous devons faire, nous sommes arrivés à, nous avons fait, nous allons regarder, nous allons faire.*

Il se présente, en moindre degré (chez deux enseignants de l'INEM de Cali) un processus identitaire inscrit dans une logique collective qui, au-delà d'être une logique d'affirmation

identitaire, concerne aussi une logique de revendication identitaire : l'emploi de ON ou de NOUS fait référence à l'ensemble des enseignants de français et met l'accent sur les difficultés auxquelles ils doivent faire face. Voyons quelques extraits :

- (...) on n'a pas ici des recommandations du Ministère de l'Éducation (...)
- (...) Nous avons eu aussi des cas des homosexuels qui deviennent les « chouchou » de la classe alors qu'au début ils étaient « rejetés », étaient victimes de bizutage, par exemple, mais ils se rendent compte de ce qu'ils sont, et de ce qu'ils peuvent faire indépendamment de leur orientation sexuelle, et avec tout le travail que nous faisons, les jeunes les acceptent.
- (...) en français nous trouvons des choses beaucoup plus démocratiques, plus généreuses dans le sens qu'on parle d'interculturel facilement, n'est-ce pas ? alors on trouve des textes de l'Afrique, de Haïti et nous pouvons même parler de choses qui se passent dans ce moment au niveau pays (...)
- (...) ici nous n'avons que deux heures de cours, rien d'autre, alors, dans le programme nous essayons de travailler la partie communicative.
- (...) Des fois nous ne pouvons pas aller aux échanges, maintenant on nous dit d'aller au Lycée Français, on nous a dit : « venez » (...)
- (...) Nous avons ici la possibilité de diviser les groupes (...)
- (...) Chaque année on nous offre un cours d'un mois, deux mois, en anglais on nous en offre plus. C'est quoi l'avantage ? que nous avons une formation pédagogique en anglais et nous nous en servons, des jeux, des activités (...)
- (...) Si on a un bon niveau de langue, on peut faire mieux dans ses cours (...)
- (...) On disait ici en français, nous sommes ici cinq professeurs de français, nous avons un bon nombre d'étudiants (...)
- L'année dernière on nous a organisé un cours quand nous allions déjà avoir des vacances et évidemment nous, les vacances (...) et en plus ça ne nous permet pas d'avoir une hausse de salaire, mais nous le faisons pour l'amour que nous avons pour la langue française, parce que nous l'aimons, vraiment, nous sommes très passionnés (...).
- (...) Ici nous n'avons pas de livres, ceux que nous avons sont très vieux (...)
- (...) La partie d'écoute est très compliquée, nous n'avons pas d'audio et si nous en voulons, nous devons acheter le livre (...)

Nous allons maintenant centrer notre attention sur les processus d'énonciation des savoirs de référence des enseignants et leur passage à des savoirs à enseigner ou à des savoirs enseignés.

7.3. Savoirs de référence, savoirs enseignés ?

L'analyse des savoirs de référence des enseignants nous intéresse ici car il permet de comprendre leur action pédagogique et didactique. Comme l'affirme Galatanu (2011 : 104-105), dans la communication didactique, il y a « plusieurs opérations de sélection, d'organisation et de reformulation des savoirs en fonction des publics visés (...) Les produits de ces opérations de sélection selon des critères correspondant à chacun de ces éléments sont les « savoirs de référence » de l'enseignement ».

Les données obtenues par le protocole d'analyse SPA, les bilans de savoirs et les entretiens d'explicitation, analysées dans leur singularité, laissent entrevoir le passage des savoirs aux savoirs de référence qui guident les actes pédagogiques des enseignants. Pour croiser ces trois sources des données, dans une perspective qualitative, nous allons reprendre de manière individuelle les données obtenues par chacun des trois questionnaire SPA remplis par les enseignants en les mettant en parallèle avec celles fournies dans leurs bilans de savoirs et dans leurs entretiens d'explicitation.

Nous nous servons ensuite des extraits de chacun des enseignants où ils parlent de leurs savoirs de référence, et ensuite nous nous reporterons aux expériences pédagogiques ponctuelles qu'ils ont décrites, ainsi qu'aux systèmes d'évaluation qu'ils mettent en place. Ceci nous permettra de mettre en évidence la manière dont ils transforment leurs savoirs, en savoirs à enseigner et/ou en savoirs enseignés.

7.3.1. La culture selon le groupe d'étudiants ... mais pas à l'école publique

L'enseignant numéro 1 affirme avoir appris le français au lycée français de Bogota et avoir un diplôme DALF qui atteste de son niveau C2. Il a également séjourné en France pendant quatre mois en 2011, pour faire du tourisme. Il dit avoir des contacts en français avec des francophones de manière quotidienne et avoir une expérience de cinq ans dans l'enseignement du FLE. Il est important de dire que sa formation universitaire est une licence (BAC+5) en biologie et qu'il dit être en formation pour devenir professeur de FLE.

Quand nous avons analysé de manière indépendante les questionnaires SPA de cet enseignant, nous avons remarqué qu'il présente des associations et des définitions différentes en langue espagnole et en langue française pour les trois mots objet de notre étude : *civilisation*, *culture* et *interculturel* ; ces associations et définitions sont synthétisées ci-après :

Mot	En espagnol associé à :	En français associé à :	En espagnol défini comme :	En français défini comme :
Civilisation	Structure du langage.	Histoire, géographie.	Connaissance de la perception du monde et la société à travers des différents points de vue.	Outils employés pour créer un espace ordonné et agréable pour tous.
Culture	Pensées, expressions.	Education, expérience, échanges, musique.	Ensemble des pensées, goûts, activités transmises après génération.	Toute connaissance, mode de vie, pensées acquises parmi la famille et l'école.
Interculturel	Echange, musique.	Rencontres, partage, échanges.	Connaissance de la diversité ethnique, musicale.	Echanges de pensées, raisonnements, de goûts, activités, tout autour de la communication.

Ce récapitulatif permet de mettre en évidence que pour cet enseignant les trois concepts font référence à la connaissance des différentes manières de penser et d'agir ; cependant, la *culture* et l'*interculturel* se différencient dans le fait que la première est acquise par transmission sociale entre générations successives, et la seconde par les échanges communicatifs avec des personnes appartenant à des cultures différentes. Si la différence est plus ou moins claire entre ces deux concepts, elle est moins évidente dans la définition donnée en espagnol pour les mots *civilisation* et *interculturel* qui semblent se compléter : la connaissance de la diversité ethnique et musicale fait partie de la connaissance de la perception du monde et de la société.

Dans cet ordre d'idées, pour cet enseignant la *civilisation* englobe le concept d'*interculturel*, cependant, le mot *civilisation* paraît ne pas avoir un sens précis : en espagnol il l'associe à la « structure du langage », alors que sa définition renvoie à la connaissance des

différents points de vue sur le monde et la société. En français, il est associé à l'« histoire » et à la « géographie », ce qui peut renvoyer à des thématiques traitées dans les manuels de civilisation française utilisés dans les cours. Pourtant, la définition proposée dans cette langue laisse apparaître la *civilisation* comme un moyen d'organisation sociale qui apporte le bonheur dans la société.

Dans le questionnaire trois, nous avons également remarqué quelques différences dans l'évaluation des enchaînements argumentatifs proposés : si « barbarie » et « ethnocentrisme » sont tous les deux considérés « impossible » dans les deux langues, « culture supérieure » est considéré « impossible » en français mais « possible » en espagnol ; de leur côté, « imposer » et « répertoires » sont considérés « impossible » en français mais « parfois possible » en espagnol.

Cette situation ne se répète pas avec les mots *culture* et *interculturel* ; le premier refuse aussi bien en espagnol qu'en français, les chaînes faisant allusion à : « colonisation », « ethnocentrisme », « préjugés » et « discrimination » ; le second présente seulement une nuance avec le mot « choc » : refusé en français, il est considéré « parfois possible » en espagnol.

Avec cet aperçu de la représentation linguistique des mots *civilisation*, *culture* et *interculturel* chez cet enseignant, il n'est pas surprenant qu'il ne se soit pas positionné, ni dans son bilan des savoirs ni dans son entretien d'explicitation, par rapport à ses préférences en matière d'approche à la culture dans les cours de langues ; en fait, il fait allusion à l'emploi des éléments culturels tels que la musique, les vidéos, les documentaires, la cuisine, la littérature, entre autres, pour motiver l'apprentissage de la langue « selon les caractéristiques socio-économiques, intellectuelles et affectives » des apprenants, mais quand nous lui avons demandé s'il intégrait des objectifs civilisationnels, culturels ou interculturels dans ses cours de français, il a affirmé qu'il avait des objectifs culturels, mais pas à l'école publique, seulement à l'Alliance Française car la culture est très importante pour cette institution. La question sur la manière d'évaluer l'atteinte de ces objectifs culturels dans ses cours de FLE semble avoir déstabilisé l'enseignant, qui après cinq secondes de réflexion a dit : « c'est une très bonne question » et il a ensuite ajouté qu'il était possible de les évaluer quand les étudiants commencent à faire des comparaisons avec leur propre culture, et quand il se font leur propre point de vue. Voici quelques extraits de son bilan des savoirs :

Avant tout il faut comprendre bien les caractéristiques uniques du groupe auquel on se dirige. C'est-à-dire, leurs conditions socio-économiques, intellectuelles et affectives-émotionnelles. Parce que le premier pour un processus avec du succès c'est d'enchanter aux élèves avec la langue (...). Pour ça, des outils tels que la musique, vidéos, documentaires, expressions, coutumes, cuisine, littérature, etc., seront fondamentales dans l'apprentissage du groupe. Maintenir leur intérêt et l'amour pour la langue et la culture c'est un des grands défis. (...) je crois que la méthode pour chaque groupe est différente (...)

Voici quelques extraits de l'entretien d'explicitation :

Pour l'école je ne crois pas, c'est tout simplement d'apprendre la langue française, ou d'avoir quelques connaissances mais pour l'Alliance Française c'est toujours, oui, c'est de transmettre la culture et aussi la langue mais surtout la culture. (...) ils commencent à faire des comparaisons avec leur propre culture, parce qu'ils commencent à avoir des émotions envers quelques sujets, ou, oui, ils commencent à avoir un point de vue propre pour relation à ce qu'ils ont vu pendant le cours.

7.3.2. Pourquoi apprendre le français ?

L'enseignant numéro 2 a également appris le français au lycée français de Bogota et a un diplôme DALF qui atteste de son niveau C2. Il a également séjourné en France pendant un an entre 1990 et 1991 pour faire sa seconde. Il affirme avoir des contacts en français avec des francophones une fois par mois, et avoir une expérience de sept ans dans l'enseignement du FLE. Sa formation universitaire concerne une licence (BAC+5) en finance et relations internationales.

L'étude des réponses de cet enseignant à nos questionnaires SPA nous a permis de constater qu'il n'a proposé d'associations pour aucun mot, mais seulement des définitions aussi bien dans le questionnaire 1 que dans le questionnaire 2 en espagnol et en français ; ses définitions sont synthétisées ci-après :

Mot	En espagnol associé à :	En français associé à :	En espagnol défini comme :	En français défini comme :
Civilisation	Le mot civilisation résume le début, ou le moment où une nation déterminée est née, formation d'une identité propre.	Les mots qui me viennent à l'esprit sont : histoire, car la civilisation touche les différentes histoires et parcours historiques de chaque nation ou civilisation, groupe de normes de convivialité.	Moment où commence une nation, quand s'établit et définit son identité propre.	Groupe d'habitants qui dès le début conforme une identité spécifique. C'est le moment du départ de leur identité nationale.
Culture	Ensemble des aspects par lesquels se différencie un groupe de personnes d'un autre : son histoire, gastronomie, etc.	C'est les aspects qui regroupent une civilisation ou nation, c'est-à-dire, la gastronomie, la langue, la musique, les fêtes nationales et pensées généralisées d'un pays.	Ensemble des aspects d'un même groupe humain : langue, histoire, gastronomie, musique, aspects raciaux.	Aspects qui caractérisent un même groupe social, aspects qui sont similaires, aspects par lesquels ils sont reconnus ailleurs.
Interculturel	Moment où deux ou plusieurs groupes humains commencent à partager des expériences et des idées.	Comme son nom l'indique c'est l'union de deux ou plus cultures dans un même groupe sociale ou d'habitants.	Quand deux ou plusieurs cultures commencent un processus d'immersion, mutuellement, dans le(s) culture(s) avec lesquelles ils ont des rapports.	Moment où deux ou plusieurs cultures différentes commencent à serrer leurs liens.

Cette synthèse ne fait pas apparaître des différences dans la conceptualisation des trois mots étudiés en langue espagnole et en langue française ; il semble que pour cet enseignant les trois concepts sont bien définis : la *civilisation* est pour lui le moment de la création d'une nation : ses règles et son identité ; la *culture* concerne les aspects qui caractérisent et différencient un groupe social d'un autre ; et l'*interculturel* renvoie au moment de rencontre et d'immersion entre deux ou plusieurs cultures.

Dans le questionnaire trois, se confirment ces définitions ; en effet, pour le mot *civilisation* l'enseignant refuse aussi bien en espagnol qu'en français les chaînes argumentatives reliant ce mot à : « civiliser », « culture supérieure », « affiner », « imposer », « convertir », et « barbarie ». Néanmoins, des différences émergent avec les séries *civilisation donc développement culturel*, *civilisation donc intercompréhension* et *civilisation donc intellectuel*, acceptées en langue française mais refusées en langue espagnole.

Dans le cas du mot *culture*, cet enseignant refuse de l'associer, en espagnol et en français, à « expérience », « développement matériel », « développement industriel », et « colonisation ». Certaines divergences apparaissent car « connaissances », « lecture » et « observation » sont acceptées en espagnol mais refusées en français ; la situation inverse se présente avec « progrès » et « avancement ».

Concernant le mot *interculturel* cet enseignant exclut, tant en espagnol qu'en français, les séries l'associant à « rupture », « choc », « étrangeté » et « simulation ». Cependant il accepte en espagnol « différences » et « malentendus », mots qu'il refuse en français ; et vice-versa avec les mots « identité » et « altérité ».

Cet aperçu de la représentation linguistique des mots *civilisation*, *culture* et *interculturel* ne permet pas cependant d'établir un lien entre les savoirs, les savoirs de référence et les savoirs à enseigner de cet informateur. En réalité, dans son bilan des savoirs, il ne fait aucune allusion ni à ses savoirs ni à ses expériences pédagogiques particulières, car il se limite à décrire des étudiants des institutions privées où il travaille et l'importance qu'a pour eux l'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère. Les informations recueillies dans son bilan des savoirs n'ont pas pu être approfondies dans un entretien d'explicitation à cause de l'emploi du temps de cet enseignant qui lui a empêché de nous accorder un deuxième rendez-vous.

Un seul élément de son bilan de savoirs nous fait penser à son approche à la culture dans les cours de FLE : il affirme que la *langue* est pour lui « la porte d'entrée à une nouvelle culture, coutumes, etc... » ; si nous nous reportons à sa définition de *culture* comme ensemble des caractéristiques qui différencient un groupe social, il est possible que les éléments qu'il mentionne dans ses définitions, comme la gastronomie, la musique, les fêtes nationales et l'histoire soient ceux qu'il exploite dans ses cours. Pourtant nous n'avons pas d'autres contextes discursifs qui nous permettent de confirmer cette hypothèse.

Si nous devons tirer une conclusion de cette situation présente dans le bilan des savoirs, ce serait que l'enseignant recourt à la verbalisation du contexte ainsi qu'à l'expression de ses jugements comme une stratégie pour ne pas s'impliquer dans la réalisation de l'action pédagogique, ceci lui permettant de ne pas parler de lui, mais de développer un discours autour de l'intérêt de l'action pédagogique en général. Comme l'affirme Vermersch : « les jugements ne sont pas l'expression des faits, ils n'apportent aucune information sur la réalisation de l'action ni sur la nature des résultats qu'elle a pu produire » (2011 : 47).

Voici l'intégralité de son bilan des savoirs :

Je suis enseignante de français langue étrangère depuis 2008, mon parcours a été très agréable et satisfaisant parce que j'ai toujours pensé qu'apprendre une langue, ce n'est pas seulement le fait de l'apprentissage de la langue uniquement mais aussi c'est la porte d'entrée à une nouvelle culture, coutumes, etc...

D'autre part, la plupart de mes apprenants veulent par volonté apprendre le français car la plupart parlent déjà l'anglais et connaissent l'importance d'apprendre une troisième langue, surtout à cause des exigences actuelles du point de vue professionnel. Le monde est de plus en plus globalisé et les apprenants comprennent très bien qu'il est absolument nécessaire d'apprendre de plus en plus de langues et aussi ils savent qu'après l'anglais et l'espagnol, le français est la langue qui se parle dans les cinq continents. Merci, beaucoup.

7.3.3. Approche interculturelle comme savoir de référence, approche culturelle comme pratique enseignante.

L'enseignant numéro 3 dit avoir appris le français grâce à sa formation universitaire car il a fait une licence (BAC+5) en langues modernes qui lui a permis d'obtenir le diplôme DALF niveau C1. Il n'a fait aucun séjour dans un pays étranger et affirme ne pas avoir de contacts avec des francophones. Enfin, il a un an d'expérience dans l'enseignement du français.

L'analyse individuelle des questionnaires SPA de cet enseignant fait apparaître l'inexistence des différences importantes de conceptualisation en langue française et en langue espagnole. En effet, pour lui la *civilisation* fait référence à l'évolution et le progrès de la société, tandis que la *culture* définit, pour lui, l'identité déterminant les communautés. Pour le mot *interculturel* la différence n'est pas très claire par rapport à la *culture* ; il définit le premier, en français, par rapport aux similitudes entre cultures, et en espagnol, par rapport aux différences ; les associations et définitions proposées par cet enseignant sont synthétisées ci-après :

Mot	En espagnol associé à :	En français associé à :	En espagnol défini comme :	En français défini comme :
Civilisation	Evolution, développement, progrès, Culture.	Evolution, société, personnes, changement.	C'est le progrès d'une société. C'est le changement vers tout ce qui peut être amélioré.	Quand j'entends le mot civilisation je pense à une société évoluée. Selon moi, civilisation c'est tout ce qui est en train d'un processus de changement.
Culture	Société, communauté, identité, caractéristiques, traits.	Langue, identité, société, personnes, habitudes.	C'est l'identité qui différencie certaines communautés.	A mon avis, la culture est l'identité de chaque pays, ville ou village. Je pense qu'on trouve la culture quand on regarde une chose qui est différente à nous.
Interculturel	Langage, culturel, Pays, Différents, coutumes, échange.	Culture, pays, société, langues, habitudes, interaction.	C'est un mot qui définit les relations que nous avons avec des personnes qui ont tendance à avoir des coutumes différentes aux nôtres.	Selon moi, l'interculturel est l'aspect qu'on partage avec une autre culture.

Cette synthèse laisse apparaître également que le mot *langue* vient à l'esprit de l'enseignant avec les mots *culture* et *interculturel*, ce qui peut être lié à sa formation académique et à sa pratique enseignante. Egalement, il met en évidence que ces deux concepts sont définis par rapport aux *différences* entre les communautés ; la seule dissimilitude concerne l'attribution de l'*identité* à la culture, qui est absente de la conceptualisation de l'*interculturel*.

Dans le questionnaire 3 nous avons été en capacité de confirmer les réponses résumées ci-dessous ; pour le mot *civilisation*, cet enseignant refuse aussi bien en espagnol qu'en français la

chaîne *civilisation donc barbarie*, et accepte comme « possible » la majorité des séries proposées, surtout celles faisant référence à : *développement, améliorer, confort, évolution et progrès*.

Pour le mot *culture*, cet enseignant exclut en espagnol et en français, dans le questionnaire trois, les enchaînements : *culture donc préjugés* et *culture donc discrimination* ; et pour le mot *interculturel* il n'accepte pas la série : *interculturel donc rupture*, cependant, en espagnol il évalue « impossible » l'enchaînement *interculturel donc étrangeté* alors qu'il le considère « possible » en français. Pour finir, les séries : *interculturel donc conflits* et *interculturel donc malentendus* sont évaluées « impossible » en français, mais « parfois possible » en espagnol.

Ces éléments établis, nous passerons maintenant à l'étude de son bilan des savoirs et de son entretien d'explicitation. Cet enseignant, qui est d'ailleurs le plus jeune du groupe, a écrit dans son bilan des savoirs que pour lui l'interculturel est très important car il permet de connaître les coutumes, les habitudes et les comportements de personnes qui parlent la langue cible. Etant donné que cet enseignant a choisi la langue espagnole pour rédiger son bilan des savoirs et pour répondre à l'entretien, nous allons présenter les extraits originaux et ensuite nous les traduirons en français :

Al enseñar otra lengua yo creo que es muy importante reflejar cómo se comportan las personas que utilizan esa lengua. (...) Por esta razón encuentro muy importante el tema de la interculturalidad. Porque si aprendemos una lengua para podernos comunicar con personas que antes no podíamos, por qué no conocer sus costumbres, sus hábitos, su comportamiento (...) Quand on enseigne une autre langue je crois qu'il est très important de montrer comment agissent les gens qui utilisent cette langue (...) Pour cette raison je trouve très important le sujet de l'interculturalité. Parce que si nous apprenons une langue pour communiquer avec des personnes avec qui on ne pouvait pas communiquer avant, pourquoi ne pas connaître leurs coutumes, leurs habitudes, leurs comportements.

Lors de l'entretien d'explicitation, nous lui avons demandé de préciser la manière dont il met en place, dans ses cours, l'enseignement des comportements et des habitudes des autres cultures ; il a répondu ainsi :

(...) por ejemplo, pues qué hacen normalmente los jóvenes en Francia, o qué ven, o que leen ellos para que, pues es importante también pues uno mostrar la cultura colombiana, pero, pero es bueno mostrarles por qué las personas de allá son de una forma por qué tienen una visión que de pronto nosotros no tenemos, entonces me gusta es meterme en eso, por ejemplo, no sé utilizando ahora que se puede la internet y todo eso, mostrándoles videos que se ven allá, cosas que leen. Par exemple, ce que le jeunes en France font normalement, ou ce qu'ils regardent, ou ce qu'ils lisent, car c'est important aussi de montrer la culture colombienne mais, c'est bien de montrer pourquoi les gens là-bas sont d'une manière, pourquoi ils ont une vision que peut-être nous n'avons pas, alors j'aime ça par exemple, je ne sais pas, ayant recours, maintenant qu'il est possible, à l'internet et tout ça, en montrant des vidéos que les gens regardent là-bas, des choses qu'ils lisent.

Nous avons alors interrogé sur la manière d'évaluer les objectifs culturels dans ses cours, et il a affirmé que c'est l'intérêt des étudiants qui lui permet de savoir s'il a atteint ses objectifs ou non :

(...) más que todo es por el interés que los estudiantes prestan al ver como al ver otra cultura que es diferente para ellos entonces con ese interés de los estudiantes y ya otra parte con, con esas cosas interculturales que eso me ayuda a mí a saber que sí que los objetivos se alcanzaron que era como atraerlos a ellos a la cultura de un nuevo idioma. C'est surtout pour l'intérêt que les étudiants ont quand ils voient l'autre culture qui est différente pour eux, alors avec cet intérêt des étudiants et en plus avec, avec ces trucs interculturels, ça m'aide à savoir si les objectifs ont été atteints que c'était comme, les attirer à la culture d'une nouvelle langue.

Les ressemblances dans les définitions proposées par cet enseignant pour les mots *culture* et *interculturel* expliquent son positionnement dans une approche interculturelle même si les

pratiques enseignantes qu'il décrit font plutôt allusion à une approche culturelle dont il exclut les références aux *préjugés* et à la *discrimination*. L'interculturel consiste pour lui à montrer les différences culturelles dans ses cours de FLE, puisque c'est en mettant en avant les différences qu'il pense développer l'identité des étudiants ; de plus, le fait qu'il associe en langue française l'*interculturel* à ce qu'« on partage avec une autre culture » est susceptible d'expliquer pourquoi cet enseignant n'y voit pas la *rupture*, l'*étrangeté*, les *conflits*, les *malentendus* ni les *implicites*. Ses savoirs de référence sur la *culture* et l'*interculturel* sont étroitement liés à la description qu'il donne de sa pratique enseignante, et donc à ses savoirs à enseigner.

7.3.4. L'interculturel : des savoirs théoriques aux savoirs enseignés

L'enseignant numéro 4 est le seul à avoir une double nationalité : colombienne et belge. Il affirme avoir appris le français à travers sa formation universitaire. Son dernier diplôme concerne un master 2 (BAC+7) en enseignement des langues étrangères, mention FLE. Son diplôme DALF atteste d'un niveau C1. Il a également vécu en France et en Belgique pendant huit ans (1998-2005) suite à son mariage, raison pour laquelle il a des contacts quotidiens avec des francophones. Concernant son expérience professionnelle, il dit avoir treize ans d'expérience dans l'enseignement du FLE.

Quand nous avons analysé de manière indépendante les questionnaires SPA de cet enseignant, nous n'avons pas remarqué des différences importantes de conceptualisation en espagnol et en français ; ses associations et définitions sont synthétisées ci-après :

Mot	En espagnol associé à :	En français associé à :	En espagnol défini comme :	En français défini comme :
Civilisation	Peuples, langue, pratiques.	Peuples, groupes, langue, politique, géographie.	Ensemble des peuples pratiquant la même culture. En langue étrangère elle se centre dans l'étude des pratiques de la langue objet d'étude dans les méthodes appelées « culture et civilisation ».	En langues étrangères, civilisation est tout ce qui comporte la culture ; c'est-à-dire en plus que la langue elle comporte aussi les aspects géographiques, politiques, économiques d'un pays.
Culture	Religion, langue, croyances, mythes.	Langue, croyances, religion, pratiques.	Ensemble des croyances, pratiques sociales partagées dans un groupe le différenciant des autres. En langue étrangère est centrée dans l'étude de la culture de la langue objet d'étude.	C'est l'expression des croyances partagées par des groupes qui ont la même langue et qui par le biais de l'apprentissage d'une autre langue, exprime les connaissances de la culture objet d'étude.
Interculturel	Echange, empathie, solidarité, respect, tolérance, connaissance.	Empathie, acceptation, respect, tolérance.	Terme qui provient de l'anthropologie que maintenant fait partie du contexte d'enseignement des langues étrangères comme un objectif où l'apprenant, à travers sa culture, s'ouvre à la connaissance et l'acceptation de l'autre à travers la médiation.	C'est la capacité qu'un apprenant a de s'approcher à une autre culture, de la comprendre, en acceptant les différences. Mais cette acceptation ne veut pas dire oublier sa propre culture, tout au contraire c'est aussi la renforcer.

Le tableau met en évidence une différence importante dans le discours de cet enseignant, par rapport à ceux des enseignants précédents : les définitions sont proposées à partir de ses savoirs disciplinaires dans l'enseignement des langues étrangères, c'est-à-dire, ces trois concepts (*civilisation*, *culture* et *interculturel*) sont discursivement traités par l'enseignant comme des objets de savoir sans aucune référence à un JE : l'absence des expressions telles que « à mon avis », « pour moi », « je pense que », entre autres, souvent utilisées par les autres enseignants. Elles sont remplacées par l'expression « en langues étrangères » précédant les définitions proposées.

Les concepts *civilisation* et *culture* ne semblent pas avoir des différences pour cet enseignant ; en effet, ils sont tous les deux associés à « langue » et « pratiques » et les définitions les différencient uniquement dans l'aspect plus large de la *civilisation* qui renvoie à des thèmes suggérés dans les manuels de FLE, comme la géographie, la politique et l'économie d'un pays, alors que la *culture* renvoie aux croyances et pratiques partagées par un groupe. Pour notre informateur, la connaissance de cet ensemble d'éléments fait partie de l'apprentissage d'une langue étrangère.

C'est donc sans surprise que nous avons constaté que notre informateur refuse en espagnol et en français les séries associant la *civilisation* à : *imposer*, *adoucir*, *justice*, *bienveillance*, *polir*, *convertir*, *améliorer comportements*, *intercompréhension*, *développement*, *avancement*, *confort*, *barbarie* et *ethnocentrisme*, mais nous surprend qu'il refuse également : *répertoires* et *information* étant donné que pour lui la civilisation « est tout ce qui comporte la culture ; c'est-à-dire en plus que la langue elle comporte aussi les aspects géographiques, politiques, économiques d'un pays ».

Concernant le mot *culture*, si cet enseignant refuse les associations : *culture donc instruction*, *culture donc lecture*, et *culture donc travail*, aussi bien en espagnol qu'en français, c'est parce qu'il centre sa définition sur l'« ensemble des croyances, pratiques sociales partagées dans un groupe », c'est-à-dire, il considère la *culture* depuis un point de vue de généralités sociales qui laisse de côté le caractère individuel que comporte aussi la culture.

Le mot *interculturel*, quant à lui, est défini par cet enseignant comme un objectif de l'enseignement des langues étrangères, provenant de l'anthropologie, qui permet la connaissance de la culture maternelle et celle de la langue étudiée pour accepter et respecter les différences. Comme il fait référence aux objectifs de l'éducation interculturel, dans le troisième questionnaire, l'enseignant refuse, aussi bien en espagnol qu'en français, les séries associant l'*interculturel* à : *rupture*, *choc*, *étrangeté* et *conflit*.

Il est intéressant de voir qu'il refuse également, dans les deux langues, d'associer le mot *interculturel* aux situations de rencontre où se vit l'interculturalité : *temps partagé*, *espace partagé*, *présence* et *vécu*, ce qui indique pour nous, que dans la pratique enseignante ce sont des éléments difficiles à expérimenter dans la salle de classe. Sur ce point, cet enseignant a pourtant élaboré un dispositif d'apprentissage et il nous explique aussi bien dans son bilan des savoirs que dans l'entretien d'explicitation, comme nous le verrons plus loin, ce projet qu'il a construit dans le cadre de son master 2.

Pour commencer son bilan des savoirs, il reprend ses premières expériences d'enseignement et il parle de l'impression que le travail culturel et interculturel proposé par un manuel de FLE lui a faite et de son désir pour approfondir ses connaissances dans le traitement et le développement de la compétence interculturelle dans ses cours de français :

Mi primera experiencia en la enseñanza del francés en la Universidad del Quindío data de 2008. En mis comienzos empecé a trabajar con el manual “TOUT VA BIEN” que comporta en cada unidad una vista cultural e intercultural. Sin embargo, después de analizar los contenidos me di cuenta que la cultura seguía tratándose desde una óptica puramente enciclopédica. Por tal motivo centré mi estudio de maestría en el desarrollo de la competencia intercultural CI. Como práctica, desarrollé cinco estrategias que se nutren de otras disciplinas como la meta cognición, la pragmadialéctica. El desarrollo de las estrategias al interior del aula permitieron que los estudiantes tuvieran un acercamiento a su propia cultura. Este aspecto llamó mucho la atención de los participantes quienes estaban acostumbrados a enfatizar sobre la cultura objeto de estudio.

Ma première expérience dans l’enseignement de français à l’Université del Quindío date de 2008. Au début, j’ai commencé à travailler avec le manuel « TOUT VA BIEN » qui a dans chaque unité un aperçu culturel et intercultural. Cependant, après avoir analysé les contenus je me suis rendu compte que la culture continuait à être traité à partir d’une optique purement encyclopédique. Pour cette raison j’ai centré mes études de master dans le développement de la compétence interculturelle CI. Comme pratique, j’ai développé cinq stratégies qui se nourrissent d’autres disciplines comme la métacognition, la dialectique pragmatique. Le développement de ces stratégies à l’intérieur de la salle de classe a permis aux étudiants d’avoir une approximation à leur propre culture. Cet aspect a beaucoup attiré l’attention des participants qui étaient habitués à travailler la culture objet d’étude.

Lors de l’entretien, nous avons demandé à notre informateur d’explicitier les propositions méthodologiques qu’il avait mises en place dans la salle de classe pour développer la compétence interculturelle. Pour répondre, il a tout d’abord expliqué pourquoi il avait décidé de faire de nouvelles propositions méthodologiques tout en s’appuyant sur des savoirs théoriques ou « savoirs savants », en citant leur auteur, et ensuite il décrit la manière dont il se sert de cette théorie pour faire un travail intercultural dans ses cours de français :

En los manuales el enfoque intercultural viene como todavía el enfoque cultural un conocimiento de la otra cultura. Entonces pensé que, desde una propuesta de otras disciplinas, por ejemplo, la meta cognición del discurso, desde el análisis, la pragmadialéctica de Van Eemeren tenía unas propuestas que no estaban directamente ligadas a la interculturalidad. Van Eemeren propone unas reglas del discurso, del debate y esas reglas tienen, esas diez reglas tienen valores que no se pueden transgredir. (...). Dans les manuels, l’approche interculturelle reste toujours l’approche culturelle, une connaissance de l’autre culture. Alors j’ai pensé qu’à partir des autres disciplines comme la métacognition du discours, l’analyse, la dialectique pragmatique de Van Eemeren, il y avait des propositions qui n’étaient pas directement liées à l’interculturalité. Van Eemeren propose quelques règles du discours, du débat et ces règles ont, ces dix règles ont des valeurs qu’il ne faut pas transgresser (...).

En una lectura que había realizado, decía, se hablaba de estereotipos, los estereotipos son muy importantes en el estudio de la competencia intercultural (...). Dans une lecture que j’ai faite, il disait, on parlait des stéréotypes, les stéréotypes sont très importants dans l’étude de la compétence interculturelle (...)

La interculturalidad trae un intercambio, trae una apertura frente al otro, trae también un entendimiento de sí mismo porque para poder trabajar la interculturalidad hay que trabajar la parte cultural entonces hay un reconocimiento de su cultura y hay un sentido, un aspecto crítico (...). L’interculturalité est liée à l’échange, à l’ouverture à l’autre, à la compréhension de soi car pour pouvoir travailler l’interculturalité il faut travailler la partie culturelle, donc il y a une reconnaissance de sa culture et il y a un sens, un aspect critique.

Ce qui nous interpelle, c’est que malgré ces affirmations, quand nous avons proposé dans notre dernier questionnaire d’évaluer les séries : *intercultural donc découverte*, et *intercultural donc conscience*, notre informateur les a considérées « impossible » en langue française et « parfois possible » en langue espagnole. S’il parle de l’*intercultural* comme l’ouverture à l’autre et la compréhension de soi, pourquoi ne pas considérer « possible » ces deux séries ?

Cet enseignant a décrit également, aussi bien dans le bilan des savoirs que dans l’entretien, des expériences didactiques où il met en place les propositions qu’il a faites dans le cadre de son Master 2, à partir des théories de la métacognition du discours, la dialectique pragmatique de Van

Eemeren, et de l'idée très présente en didactique de travailler les stéréotypes dans l'approche interculturelle ; il parle ensuite de l'impact qu'elles ont eu sur les enseignants et sur l'institution éducative où il travaille, qui les a accueillies et intégrées au programme curriculaire :

Con intervención de franceses en el aula se logró un diálogo construido a partir de la argumentación propuesta por Van Emeren y se llevó a que los participantes construyeran sus propias representaciones que posteriormente serían puestas en debate para realizar la meta cognición del discurso. Avec des français dans la salle de classe un dialogue construit à partir de l'argumentation proposée par Van Eemeren a été réussie et les participants ont construit leurs propres représentations qu'après seraient discutées pour arriver à la métacognition du discours.

(...) La actividad primera consistía en sacar, en desvelar todos esos estereotipos que teníamos del otro. (...) los estudiantes le dijeron a los franceses (...) los estereotipos que conocemos los franceses igualmente dijeron (...). Entonces se pasaba a otro punto que era la confrontación, no es lo mismo yo ver que el otro actúa como yo actúo, entonces se le pidió a los estudiantes que hicieran una, (...) pequeña obra de teatro y el que actuara mejor como francés (...) y los directores eran los franceses y la reacción de los franceses cuando el otro ya lo hizo, es que «yo no me baño» sino que él representaba a un francés y se olía y decía: «ah! yo para qué me voy a bañar si yo me hecho perfume», entonces ya pasaba ese ese desagrado en francés esa angustia de decir «no es que nosotros no somos así» y llegábamos a unos debates pues mucho más profundos que simplemente una lista de estereotipos que pues ya se saben. La première activité consistait à dire tous les stéréotypes qu'on avait de l'autre (...) les étudiants ont dit aux français les stéréotypes que nous connaissons, les français ont fait pareil (...) Ensuite on passait à la confrontation, car ce n'est pas pareil voir que l'autre agit comme j'agis, alors il a été demandé aux étudiants de faire une petite mise en scène en agissant comme des français (...) et les directeurs de la mise en scène c'étaient les français, et leur réaction quand l'autre l'a fait, « je ne me lave pas » car comme il représentait un français il se sentait les bras et disait : «ben, pourquoi me laver si j'ai du parfum », alors on passait ce moment désagréable pour le français, cette angoisse de dire « mais non, nous ne sommes pas comme ça » et nous arrivions à des débats beaucoup plus profonds qu'une simple liste des stéréotypes que tout le monde connaît.

Se trabajó también desde la publicidad, era otro campo, ¿cómo puedo entender? ¿Es que yo tengo que conocer a un francés para desvelar cómo es su cultura? A través de la publicidad hicimos unos estudios comparativos de cómo era la cultura y si ese tipo de publicidades podría trabajarse acá o si las publicidades de acá se podrían trabajar allá y esto lograba un entendimiento y ese intercambio ese, esa aceptación, ese reconocimiento que el otro es diferente y que tenemos que vivir en medio de las diferencias con el respeto y mediando por las dificultades. On a travaillé aussi à partir de la publicité, c'était une autre composante, « comment peux-je comprendre ? Faut-il connaître un français pour accéder à sa culture ? A travers la publicité nous avons fait des études comparatives sur la culture et si ce type de publicité pourrait être utile ici ou si les publicités d'ici pourraient être utilisés là-bas et ceci a provoqué la compréhension, l'échange, l'acceptation, la reconnaissance du fait que l'autre est différent et que nous devons vivre au milieu des différences avec le respect et intercédant dans les difficultés.

Dans une conversation informelle que nous avons eu ensuite avec cet enseignant, pendant qu'il nous montrait les locaux de l'université et ses espaces de travail, nous lui avons demandé s'il utilisait ces mêmes stratégies avec les étudiants des écoles publiques, sa réponse est susceptible d'expliquer la raison pour laquelle il refuse d'associer l'*interculturel* à *temps partagé, espace partagé, présence et vécu* : en effet, il nous dit qu'avec ces groupes il est très difficile de le faire car c'est un public d'enfants dont ni le niveau de langue, ni le niveau cognitif sont suffisants pour faire ce type de travail.

Par ailleurs, dans la description du travail que l'enseignant réalise avec les futurs enseignants de français, il précise que ce sont des Français de l'Alliance Française qu'il a réussi à faire venir dans ses cours. Ce fait pourrait expliquer également ce refus : il est impossible de compter sur leur présence permanente dans les cours de français.

Cependant, et pour finir, la description du travail pédagogique fait dans la salle de classe (à l'université) met en évidence l'étroite relation existante chez cet enseignant entre ses savoirs

savants, ses savoirs de référence et ses savoirs enseignés, ces derniers correspondant, dans ce cas, aux objectifs de la pédagogie interculturelle : viser la compréhension, l'échange, l'acceptation, la reconnaissance des différences et le respect.

7.3.5. L'interculturel dans un contexte scolaire de conflit

L'enseignant numéro 5 affirme avoir appris le français à travers sa formation universitaire ; son dernier diplôme concerne un master 2 (BAC+7) en didactique du FLE. Cependant il n'a pas de diplôme DELF/DALF, mais estime avoir un niveau B2. Notre cinquième informateur n'a pas effectué de séjour dans un pays francophone et n'a pas de contacts avec des francophones. En ce qui concerne son expérience professionnelle, il dit avoir vingt-huit ans d'expérience dans l'enseignement dont douze dans l'enseignement du FLE.

L'étude indépendante de ses questionnaires SPA n'a pas relevé de différences importantes de conceptualisation en espagnol et en français ; les associations et définitions proposées sont synthétisées ci-après :

Mot	En espagnol associé à :	En français associé à :	En espagnol défini comme :	En français défini comme :
Civilisation	Peuple, Coutumes, codes.	Peuple, code.	C'est un ensemble des savoirs, codes qui caractérisent une communauté ou un peuple donné.	C'est l'ensemble des codes, caractéristiques d'un peuple.
Culture	Traditions, identité, ancestral.	Tradition, ancêtres.	C'est l'ensemble des manifestations d'un peuple ou communauté. Aussi c'est la série de connaissances acquises par des processus académiques ou empiriques.	Ce sont les différentes manifestations qui caractérisent un peuple ou une communauté.
Interculturel	Interaction, tolérance, respect, enrichissement.	Rapport, interaction, tolérance.	Relation et interaction entre différentes cultures, civilisations ou peuples.	C'est le rapport et l'interaction entre des peuples, des cultures et des civilisations.

Cet enseignant établit une différence entre *civilisation* et *culture* : le premier mot, concerne les normes sociales ou « codes » qui organisent la société, ce qui explique qu'il refuse de l'associer, aussi bien en espagnol qu'en français, dans notre questionnaire trois, à : *civiliser, culture supérieure, éduquer, polir, imposer, améliorer, convertir, évolution* et *barbarie*. Il est important de souligner que les séries associant la *civilisation* à : *bienveillance, valeurs, moral, améliorer comportements, développement culturel, développement, technique, intellectuel, avancement, confort*, et *progrès* sont considérées par cet enseignant « parfois possible » en langue française, mais « impossible » en langue espagnole. Nous nous demandons s'il existe un lien entre ces associations et l'image que cet enseignant a de la *civilisation* dans son pays d'origine, la Colombie, et dans les pays étrangers comme la France.

Le deuxième mot, *culture*, se focalise dans les « manifestations » ou éléments visibles qui caractérisent les peuples. L'enseignant refuse de l'associer à *jugement*, en espagnol et en français, mais considère « parfois possible » celles qui réfèrent à : *ethnocentrisme*, *préjugés*, et *discrimination*, dans sa langue maternelle, alors qu'en langue étrangère ces associations sont « impossibles ». Difficile d'établir ici la correspondance de ces réponses avec l'image qu'il associe à la Colombie et à la France.

Concernant le mot *interculturel*, il renvoie pour notre enseignant au rapport et à l'interaction entre cultures différentes. Comme il associe ce mot à *tolérance* et *respect*, c'est sans surprise que nous avons constaté son refus, aussi bien en espagnol qu'en français, des séries de chaînes liant l'*interculturel* à *rupture*, *conflits*, *malentendus*, *choc*, *étrangeté*, *implicites* et *dysfonctionnements*.

Dans son bilan de savoirs, cet enseignant dit explicitement travailler pendant ses cours de français l'approche interculturelle, car au-delà d'approcher les étudiants à la langue française, elle permet de faire un travail sur le fait que les êtres humains sont tous égaux :

(...) « j'essaie toujours de travailler l'interculturel parce que c'est une bonne manière de rapprocher les étudiants à la langue. Je me rappelle précisément d'une chanson « frontière » que parle de ces rapports, de finir avec les différences. J'ai travaillé cette chanson en classe et cela a beaucoup plu mes étudiants »

Lors de l'entretien, nous lui avons demandé de nous expliquer ce que c'était pour lui l'approche interculturelle. Pour lui, l'interculturel permet de mettre en parallèle la culture maternelle et la culture étrangère pour identifier les différences qui peuvent choquer les uns et les autres, puis les comprendre et les respecter :

(...) *yo trato siempre de establecer un paralelo entre lo que sucede en Colombia con relación al país de la lengua que, en este caso en Francia, mostrando cómo algunas costumbres que a nosotros nos pueden chocar, para ellos son normales y otras como que nosotros tenemos acá pueden chocar allá pero que de todas maneras hay que respetar los, las costumbres y los hábitos de cada, de cada región y sacar lo mejor de cada una para enriquecer precisamente nuestro acervo cultural.* J'essaie toujours d'établir un parallèle entre ce qui se passe en Colombie et dans le pays de la langue étudiée, que dans ce cas c'est la France, en montrant comment certaines habitudes qui peuvent nous choquer, sont normales pour eux et d'autres que nous avons ici peuvent choquer là-bas, mais que de toute façon, il faut respecter les coutumes et les habitudes de chaque région et prendre la meilleure partie de chacune pour enrichir notre patrimoine culturel.

Quand nous avons demandé à cet enseignant de préciser la manière d'intégrer l'interculturel dans les cours de langues, il a affirmé travailler à partir des chansons qui parlent du respect des différences, des origines. Cette question a fait ressortir la raison pour laquelle cet enseignant privilégie cette approche : dans le collège il y a des situations conflictuelles entre les étudiants à cause de leurs origines et de leur orientation sexuelle, et le travail interculturel aide à les résoudre :

(...) *a través de las canciones, hay una canción que me gusta mucho (...) : “frontera”, y hay otra de Maxime de Forestier que se llama: “né quelque part”, que habla también de eso ¿no?, de respetar el origen de las personas, que nadie escoge dónde vive y todo eso lo trabajo porque en la escuela a veces hay muchos conflictos por la procedencia de las personas, por el tono de la piel, por la manera como hablan, entonces a través de eso se pueden ir limando asperezas y haciendo que unos y otros se respeten.* A travers les chansons, il y en a une que j'aime beaucoup (...) : *frontière* et il y en a une autre de Maxime de Forestier qui s'appelle : *né quelque part*, qui parle aussi de ça, n'est-ce pas ?, de respecter l'origine des gens, car personne ne choisit où il vit et je travaille ceci parce que dans le collège il y a parfois beaucoup de conflits à cause des origines des gens, la couleur de la peau, la manière de parler, alors à travers cela ils peuvent se réconcilier et faire que les uns et les autres se respectent.

Quand nous lui avons demandé comment il évaluait ses objectifs interculturels, il a affirmé que c'est dans les attitudes des étudiants que l'effet du travail interculturel se perçoit : dans l'acceptation des autres :

(...) al final uno ve la aceptación y ve la integración de los estudiantes en el grupo. Por ejemplo, tuve una niña indígena que terminó siendo tan aceptada, tan querida por los compañeros que fue ella quien dijo el discurso al final del año y lo dijo en su lengua, y era la más querida del salón a pesar de que tenía sus limitaciones porque no hablaba muy bien el castellano (...) pero sí, eh, funciona, funciona. Hemos tenido también los casos de homosexuales que terminan siendo los consentidos del salón y en un principio eran, mm... como se dice "el rechazado" o les hacían bulling, por decir algo, pero ya cuando se dan cuenta de que, de lo que son, de que pueden dar mucho, que pueden rendir independientemente de su opción sexual entonces los muchachos y con todo el trabajo que hacemos, ellos aceptan como otro, cualquiera de ellos. A la fin on voit l'acceptation et l'intégration des étudiants dans le groupe. Par exemple, j'ai eu une fille indigène qui a fini par être si acceptée, si aimée par ses camarades que c'est elle qui a fait le discours à la fin de l'année et elle l'a dit dans sa langue, et c'était la plus aimée de la classe même si elle avait des limitations car elle ne parlait pas bien l'espagnol (...) mais oui, ça marche, ça marche. Nous avons eu aussi des cas des homosexuels qui deviennent les « chouchou » de la classe alors qu'au début ils étaient « rejetés », étaient victimes de bizutage, par exemple, mais ils se rendent compte de ce qu'ils sont, et de ce qu'ils peuvent faire indépendamment de leur orientation sexuelle, et avec tout le travail que nous faisons, les jeunes les acceptent.

Son discours met en rapport son « savoir de référence » (l'interculturel permet de mettre en parallèle la culture maternelle et la culture étrangère pour identifier les différences qui peuvent choquer les uns et les autres, les comprendre et les respecter) et son action pédagogique ; l'interculturel trouve son sens dans des situations de conflit et le travail en classe de langue permet à cet enseignant de contribuer de manière directe à résoudre les situations problématiques.

C'est donc le contexte du lycée qui fait que cet enseignant choisisse l'approche interculturelle ; dans les définitions proposées pour ce mot, mais surtout dans les associations spontanées, cet enseignant laisse entrevoir ses « savoirs » et ceux-ci se reflètent dans les deux chansons exploitées dans ses cours de français et dans les situations concrètes où les résultats de son action pédagogique se font évidentes. Il est donc possible d'établir une relation entre les « savoirs de référence » de cet enseignant et ses « savoirs enseignés ».

7.3.6. L'approche communicative : des savoirs de référence sans objectif culturel précis

L'enseignant numéro 6 soutient avoir appris le français grâce à sa formation universitaire : une licence en langues modernes. Comme cet enseignant n'a pas de diplôme qui atteste de son niveau de langue, il s'autoévalue en niveau B1 même s'il affirme également s'être rendu à Genève pendant dix ans (1985-1995) pour faire ses études. Il dit cependant ne pas avoir de contacts en français avec des francophones. Concernant son expérience professionnelle, il précise avoir dix ans dans l'enseignement, dont trois mois comme professeur de FLE.

Quand nous avons analysé de manière indépendante les questionnaires SPA de cet enseignant, nous n'avons remarqué aucune différence dans les associations ni dans les définitions proposées en langue espagnole et en langue française pour les trois mots objet de notre étude : *civilisation*, *culture* et *interculturel* ; ces associations et définitions sont présentées comme suit :

Mot	En espagnol associé à :	En français associé à :	En espagnol défini comme :	En français défini comme :
Civilisation	Connaissances Cultures différentes Expressions Histoire Evolution Géographie Antiquité Monde Actualité Pratiques ancestrales	Information Histoire Religion Système politique Connaissance Organisation sociale Régime économique Changement Vision du monde	La civilisation est un terme qui peut être associé au recueil des données liées à l'évolution de l'humanité dans les différents périodes de son existence.	La civilisation peut être définie comme un mot que permet récolter informations sur l'humanité et son évolution dans le temps.
Culture	Poésie Lecture Musées Peintures Musique Concerts Etude Connaissance Expositions Parlottes Livres Graphiques Ciné Théâtre Technologie	Musique Théâtre Musée Activité culturelle Amusement Langue Etude Dance Photographie Lecture Expositions Art Connaissance Technologie	La culture est un terme regroupant beaucoup d'aspects de l'humanité qui peuvent être liés à la manière de s'amuser, d'occuper le temps des personnes, de faire face à des situations diverses.	Culture est un mot que dénote un état d'esprit de l'homme lui permettant réaliser des activités autour du loisir, éducation, et relation entre humain.
Interculturel	Relations internationales Technologie Echanges Voyages Tourisme	Voyage Interchange Accepter Reconnaître Participation Partage Globalisation Internet Technologie	Le terme interculturel défini les relations établies entre les différents groupes de la société et qui permet une meilleure connaissance des êtres, une meilleure acceptation des différences entre eux et une meilleure relation entre eux.	Le mot interculturel met en rapport les différents groupes de personnes que vivent ensemble dans un endroit que n'est pas l'origine d'au moins un des groupes et que doivent s'adapter ou assimiler un autre système de vie.

Le tableau précédent laisse apparaître une différence très nette entre les trois concepts analysés : pour cet enseignant la *civilisation* concerne l'ensemble des caractéristiques propres d'une société dans une période de temps spécifique, ce qui nous fait penser aux différents exemples donnés dans les discours lexicographiques : « la civilisation des Incas », « la civilisation occidentale », « la civilisation chinoise » entre autres, est qui est en rapport avec les associations proposées également par l'enseignant : *connaissances*, *histoire*, *géographie*, *antiquité*. Cette conceptualisation est susceptible d'expliquer le fait que les séries proposées dans le questionnaire

trois, qui associent la *civilisation* à : *connaissances, science, arts, technique, évolution, informations, normes et transmission*, aient été évaluées « possible » en espagnol et en français. Au contraire, celles qui lient la *civilisation* à : *civiliser, bienveillance, convertir, religion, sociable et intellectuel* ont été considérées « impossible » en espagnol, mais « parfois possible » en français.

Le mot *culture*, quant à lui, est défini par cet enseignant comme l'ensemble d'activités qui permettent aux êtres humains d'occuper le temps libre ; c'est pourquoi, il l'associe à : *poésie, lecture, musées, peinture, musique, concerts, étude, connaissance, expositions, parlottes, livres, ciné, théâtre, technologie, danse, photographie, arts*, entre autres. Dans le troisième questionnaire SPA, cet enseignant a accepté toutes les séries de chaînes proposées en espagnol ; en français, il en a refusé deux : *développement industriel* et *développement matériel* ; celles-ci sont « parfois possible » en espagnol.

La définition proposée pour le mot *interculturel* met en avant les relations établies entre personnes qui vivent ensemble, mais appartiennent à des groupes différents, et l'importance que la connaissance des différences a dans l'acceptation de l'autre. Cette définition explique l'association du mot *interculturel* à : *voyage, échange, accepter, reconnaître, participation, partage*, entre autres ; également, à l'exception d'une série, cet enseignant a accepté tous les enchaînements proposés dans le questionnaire trois : en espagnol, il refuse *interculturel donc étrangeté* et en français il refuse *interculturel donc évaluation*.

Dans son bilan des savoirs, cet enseignant a exprimé explicitement sa préférence pour l'approche communicative, même s'il n'exclut pas d'autres approches, car pour lui il est important que les étudiants utilisent la langue ; il explique que le Ministère de l'Education Nationale laisse le choix à chaque enseignant en matière de méthodes et de méthodologies d'enseignement des langues étrangères :

Desde que estoy enseñando idiomas siempre trato de hacer que mis estudiantes utilicen, así sea mínimamente la lengua; me interesa más que ellos sean capaces de expresarse oralmente, aunque no descuido la escritura. Me inclino más por el enfoque comunicativo, aunque también recurro a otros enfoques. En la enseñanza de idiomas no hay una orientación muy definida por parte del Ministerio entonces cada profesor o grupo de profesores adopta el método que mejor se ajuste a cada uno.

Depuis que j'enseigne les langues j'ai toujours essayé de faire que mes étudiants utilisent, même de manière minime la langue ; il m'intéresse qu'ils soient capables de s'exprimer oralement, pourtant je ne laisse pas de côté l'écriture. Je préfère l'approche communicative mais j'utilise aussi d'autres approches. Dans l'enseignement des langues il n'y a pas d'orientation définie par le Ministère alors chaque professeur ou groupe de professeurs adopte la méthode qui s'adapte le mieux à chacun.

Lors de l'entretien d'explicitation, nous avons demandé à cet enseignant d'expliquer un peu plus ce que l'approche communicative signifie pour lui :

El enfoque comunicativo, para mí, es concerniente al uso que el estudiante puede darle ¿no cierto?, yo digo que el estudiante sea capaz de hablar, de escuchar y entender, de usar el idioma para expresarse, así sea mínimamente pero que lo use, que no sea solamente un conocimiento como que «aprendí» y se quedó ahí, eso para mí significa. L'approche communicative, pour moi, concerne l'usage que l'étudiant peut lui donner, n'est-ce pas ? c'est-à-dire que l'étudiant soit capable de parler, d'écouter et de comprendre, d'utiliser la langue pour s'exprimer, même si c'est de manière basique mais qu'il l'utilise, qu'il ne s'agisse pas seulement d'une connaissance « j'ai appris » et ça reste là, c'est ça qu'elle signifie pour moi.

Quand nous lui avons demandé s'il avait une approche à la culture, à la civilisation ou à l'interculturel dans ses cours de français, il ne s'est pas positionné mais a affirmé mettre en avant

les comportements des Anglais et des Français pour que les apprenants sachent se comporter comme eux, car pour lui, connaître les comportements fait partie de connaître la langue :

(...) Pues uno si les habla del comportamiento de los, así sea de los ingleses se los franceses, como para que ellos sepan que la lengua es como el vehículo de la cultura ¿no cierto? No es que, porque yo hablo inglés, yo hablo inglés a la colombiana y lo vaya a manejar a mi antojo, porque es que el inglés no es una lengua de aquí, es una lengua que nosotros la tenemos que aprender como ya está establecida y uno se comporta también como los ingleses o como los franceses porque eso es parte de conocer la lengua. On leur parle du comportement des Anglais ou des Français, pour qu'ils sachent que la langue est comme le véhicule de la culture, n'est-ce pas ? Ce n'est pas parce que je parle anglais, que je parle anglais à la colombienne et je fais ce que je veux avec la langue, parce que l'anglais ce n'est pas une langue d'ici, c'est une langue que nous devons apprendre comme elle est, et on agit aussi comme les anglais ou comme les français, parce que cela fait partie de connaître la langue.

Nous lui avons ensuite posé une question sur la manière dont il évalue ces objectifs culturels, et il a affirmé ne pas les évaluer mais se limiter à transmettre les connaissances culturelles nécessaires pour agir en situation réelle de communication :

(...) yo no tengo una forma de evaluarlos, yo les doy el conocimiento y les digo: «si usted está, llegar a estar en Francia, llegar a estar en Estados Unidos compórtese de esta manera porque esa es la forma como ellos se comportan», entonces, es como para que ellos tengan el conocimiento. Je n'ai pas une manière de les évaluer, je leur donne la connaissance et je leur dis : « si vous êtes là-bas, si vous êtes en France ou aux Etats-Unis, agissez de cette manière parce que c'est la manière dont ils agissent », donc, c'est pour qu'ils aient la connaissance.

Chez cet enseignant, le passage entre ses « savoirs de référence », ses pratiques didactiques effectives et ses « savoirs enseignés » n'est pas très clair, mais il est pourtant possible d'y voir ses savoirs sur l'*interculturel* ; en effet, le seul exemple d'action pédagogique effective cité par l'enseignant est le suivant :

Lo que pasa es que usted sabe que nosotros somos muy tocones, por ejemplo, entonces el contacto entre los latinos es mucho más que con los, las personas de otras culturas. Sobre eso les digo: entonces uno en Estados Unidos o en Francia no puede estar tocando ni cogiendo a la gente, uno tiene que conocer. Ese es un ejemplo, por ejemplo, de cómo les hago llegar esa parte. Ce qui se passe, vous savez nous sommes très tactiles, par exemple, donc le contact entre latinos est plus présent que dans les autres cultures. Sur ça je leur dis : « alors aux Etats-Unis ou en France vous ne pouvez pas toucher ou attraper tout le monde par le bras, on doit savoir ça. Ceci est un exemple, par exemple, de comment je leur fais passer ça.

Comme l'enseignant fait référence aux comportements à adopter au moment de se rendre en France ou aux Etats-Unis, il est possible qu'il renvoie à une approche interculturelle, dans le sens où il définit l'*interculturel* comme le rapport des « différents groupes de personnes que vivent ensemble dans un endroit que n'est pas l'origine d'au moins un des groupes et que doivent s'adapter ou assimiler un autre système de vie.

Ce qui fait sens pour notre informateur est donc la connaissance des comportements sociaux qui permettent pour lui d'établir des relations avec des personnes étrangères dans leur pays d'origine. Ceci explique également les associations spontanées d'*interculturel* à : *voyages, globalisation, tourisme, relations internationales*, entre autres. Les cours de langues sont donc pour lui une opportunité de montrer les manières d'agir des autres pour les imiter au moment du contact communicatif direct ; la *civilisation, la culture et l'interculturel* ne concernent donc pas des objectifs précis de l'enseignement des langues dans la salle de classe, mais une préparation pour un futur voyage à l'étranger, ce qui est assez étonnant compte tenu du contexte social des étudiants des lycées publics en Colombie.

7.3.7. Le choix de la civilisation

L'enseignant numéro 7 dit avoir appris le français grâce à sa formation universitaire ; il ne précise pas ses études de licence, mais ceux de niveau master (BAC+7) : master 2 en littérature colombienne et latino-américaine. Il affirme également avoir le diplôme DELF niveau B2, et n'avoir fait aucun séjour dans un pays francophone ; ses contacts en français avec des francophones ont lieu, d'après lui, une fois par an. En ce qui concerne son expérience professionnelle, il a vingt-neuf ans dans l'enseignement, et l'année 2015 était sa première expérience dans l'enseignement du français.

Les associations et définitions proposées par cet enseignant, dans les questionnaires SPA, pour les mots *civilisation*, *culture* et *interculturel* sont résumées comme suit :

Mot	En espagnol associé à :	En français associé à :	En espagnol défini comme :	En français défini comme :
Civilisation	Progrès Perte Bénéfice Ensemble Cellule Famille Futur Passé	Homme Coutume Communication Vie Mythes Culture Société Famille Mort Univers	Etape historique d'un groupe humain ou cultural (société). La civilisation concerne un stade spécifique dans le développement d'une ou plusieurs sociétés.	Tout ce que la société, les hommes et les communautés doivent développer pour fonctionner.
Culture	Homme Langage Société Mythe Croyances Coutumes Normes Art Psychologie Mort Je Ego Super ego Univers Organisation Etape	Sentiments Langue Société Connaissance	C'est l'ensemble des normes, coutumes, mythes, croyances entre autres, adoptées par des groupes humains particuliers comme des conventions de vie (<i>convenciones vivenciales</i>).	Les groupes humains avec leurs représentation sociale et leur différent organisation culturelle
Interculturel	Echange Affaire Intertextuel Communication Réseau Pluriculture Ethnie Groupes humains	Négociation Communication Hommes Société	Communication, affaire ou échange de... entre deux ou plusieurs groupes socio-culturels avec des particularités spécifiques.	C'est la possibilité de faire de la communication entre les différentes sociétés.

Les différences que cet enseignant établit entre la *civilisation* et la *culture* sont un peu floues, dans le sens où six mots associés spontanément au mot *civilisation* sont également cités pour le mot *culture*, à savoir : *homme, société, mythe, coutumes, mort et univers*.

En plus, en français il définit le premier mot comme « Tout ce que la société, les hommes et les communautés doivent développer pour fonctionner », et en espagnol il définit la *culture* comme « l'ensemble des normes, coutumes, mythes, croyances entre autres, adoptées par des groupes humains particuliers comme des conventions de vie » ; les deux définitions font donc référence aux normes qui permettent l'organisation et le fonctionnement de la société ; cependant, la *civilisation* renvoie également pour lui à une étape historique déterminée, associée au développement des sociétés.

Il est intéressant de voir que dans les associations proposées pour ce mot, l'enseignant a recours à des antonymes comme : perte-bénéfice, futur-passé, homme-société, vie-mort, entre autres, qui accentuent l'idée d'évolution dans laquelle il inscrit la *civilisation*.

Le mot *interculturel*, quant à lui, renvoie pour notre enseignant à la communication entre les différentes sociétés, celles-ci sont mises en avant dans les associations proposées où il fait référence à : *pluriculture* et *ethnie*.

L'analyse du troisième questionnaire SPA de cet enseignant ne nous a pas permis d'affiner la conceptualisation des trois mots objet de notre étude, étant donné que toutes les séries de chaînes ont été acceptées, et le choix du « parfois possible » est majoritaire. Seul la série *civilisation donc culture supérieure* a été évaluée « impossible » en langue française, mais « parfois possible » en langue espagnole.

Le bilan des savoirs rédigé par cet enseignant, semble donner la priorité à une approche de la civilisation dans ses cours de langues étrangères ; malheureusement nous avons peu d'éléments qui soutiennent notre hypothèse car notre informateur n'a pas pu nous accorder un entretien d'explicitation des savoirs, faute de temps.

Il est cependant intéressant de voir que cet enseignant se positionne en tant que professeur d'anglais, car même si les cours de français lui ont été accordés, les différents mouvements de grève et d'autres problématiques du collège, qu'il n'a pas précisées, lui avaient empêché de commencer les cours. Il parle alors, dans son bilan des savoirs, de son expérience en tant qu'enseignant d'anglais :

Como docente de inglés, por supuesto, he adoptado tanto los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional y de sus diferentes programas (Programa nacional de bilingüismo), como los criterios internacionales como los del Marco Común Europeo. En tant qu'enseignant d'anglais, bien sûr, j'ai adopté aussi bien les exigences du Ministère de l'Education Nationale et ses différents programmes (Programme national de bilinguisme), que les critères internationaux comme ceux du Cadre Européen Commun de Référence.

Et il précise:

Dentro del proyecto de enseñanza del francés se hace necesario contemplar la aproximación a la cultura francesa a través de la información general : breve historia de la lengua y de la civilización francesas, la importancia en el contexto mundial (colonias, importancia en la cultura, en la ciencia...) Dans le projet d'enseignement de français il est nécessaire d'aborder l'approche à la culture française à travers des informations générales : brève histoire de la langue et de la civilisation française, l'importance dans le contexte mondiale (colonies, importance de la culture, dans la science...)

Cette référence qu'il fait aux sujets susceptibles d'être traités en cours de français laissent entrevoir une approche de la civilisation, du point de vue de la didactique des langues étrangères. Cependant, ces informations sont insuffisantes pour nous, car sans exemples de ses activités concrètes, même en cours d'anglais, et sans explicitation de ses savoirs de référence, nous ne pouvons pas établir la correspondance de ceux-ci avec ses savoirs à enseigner ou enseignés.

Pour finir, nous tenons à souligner que ce bilan de savoirs se caractérise par l'absence du JE quand il s'agit de parler de la langue française, en effet, cet enseignant s'inclut dans son discours pour faire allusion à ce qu'il fait en tant qu'enseignant d'anglais, mais au moment d'expliquer son rapport à la langue française, il a recours à l'expression impersonnelle : *il est nécessaire de...*

7.3.8. L'interculturel, oui, mais...

Notre dernier enseignant, le numéro 8, affirme avoir appris le français à travers sa formation universitaire, mais aussi avoir eu recours à des instituts de langues. Il a une licence (BAC+5) en éducation, et une « *especialización* » (BAC+6) en éducation bilingue. Il a également effectué deux séjours à l'étranger dans le cadre des conventions universitaires : l'un au Canada et l'autre en France, chacun a eu une durée de deux mois et ont eu lieu en 1982 et en 1985 ; il autoévalue son niveau de français à B1, et dit ne pas avoir de contacts avec des francophones. Concernant son expérience professionnelle, il affirme avoir trente-cinq ans d'expérience dans l'enseignement, dont trente en FLE.

Quand nous avons analysé de manière indépendante les questionnaires SPA de cet enseignant, nous n'avons pas remarqué des différences importantes de conceptualisation en espagnol et en français ; ses associations et définitions sont synthétisées ci-après :

Mot	En espagnol associé à :	En français associé à :	En espagnol défini comme :	En français défini comme :
Civilisation	Evolution Interculturalité Art Culture Relations politiques et économiques.	Transformation Evolution Histoire Géographie Politique	La mobilité historique et sa relation avec des aspects de temporalité présent-passé. L'évolution qui permet les transformations.	C'est l'évolution historique d'une culture en relation avec les influences, qui transforment les activités d'un peuple, une région, un pays.
Culture	Histoire Politique Géographie Tradition Identité Coutumes Art Leaders	Identité Coutume Arts	Aspects d'une population qui définit son identité et permet la différenciation, l'association entre régions et pays.	C'est un concept qui a relation avec l'identité des peuples obtenue à travers l'histoire. La culture a aussi une relation avec la géographie, qui s'exprime à travers l'art et coutume.
Interculturel	Influences Echanges Immigration Migrations Création Langue.	Relations Influence Transformation Changement	La relation entre peuples et l'influence que leurs rencontres dans l'histoire a permis des transformations linguistiques, politiques, sociales.	C'est, ce sont des influences entre pays et peuples qui se trouvent dans l'histoire et produisent des changements sociaux, linguistiques etc.

Pour cet enseignant les trois concepts étudiés sont intimement liés ; en effet, dans les associations spontanées qu'il propose pour *civilisation*, il fait référence à *culture* et *interculturalité*. De même, tant pour le mot *civilisation* que pour le mot *culture*, il propose les associations : *histoire*, *géographie* et *politique*, des sujets culturels exploitables dans les cours de langues étrangères, aussi bien dans une approche à la civilisation que dans une approche culturelle.

Bien que pour lui la *civilisation* soit liée à l'évolution historique et aux transformations des peuples, et que la *culture* concerne l'identité exprimée à travers l'art et les coutumes des groupes humains, la définition proposée pour *interculturel* ne diffère pas vraiment de celle donnée pour *civilisation*. Ce mot est défini comme « l'évolution historique d'une culture en relation avec les influences, qui transforment les activités d'un peuple, une région, un pays » et le premier comme « les influences entre pays et peuples qui se trouvent dans l'histoire et produisent des changements sociales, linguistiques etc. ». On voit donc que la *civilisation* et *l'interculturel* renvoient à un processus temporel où les relations et l'influence entre peuples ont lieu, et dont le résultat est la transformation sociale. Ceci explique pourquoi dans les associations proposées pour *civilisation* le mot *interculturel* apparaît, et aussi pourquoi ces deux mots partagent les associations : *transformation* et *relations*.

L'exploitation des questionnaires trois ne nous a pas permis de trouver plus de précisions concernant ces trois concepts ; en effet, la seule série de chaînes qui est refusée dans les deux langues est *culture donc voyages* ; il se trouve qu'en langue espagnole, il y a une majorité de séries évaluées « impossible » par rapport au français, où ces mêmes séries sont considérées « parfois possible », à savoir :

- *Civilisation* : *civiliser, affiner, adoucir, justice, bienveillance, convertir, valeurs, moral, religion, croyances, développement, confort.*
- *Culture* : *développement littéraire.*
- *Interculturel* : *rupture, négociation, choc.*

Cependant, dans son bilan des savoirs, cet enseignant affirme avoir vu évoluer son concept de la *civilisation*, qui, limité au début à la civilisation française, s'est enrichi dans la découverte des autres pays qui parlent la langue française :

Au début, comme élève à l'université j'avais une idée différente sur la civilisation française. Elle était seulement à propos de ce qui se passait en France. Plusieurs jours après j'ai appris que le français n'est pas la langue des Français mais aussi des autres pays en Afrique, en Amérique, en Asie. L'idée a grandi, l'enrichissement des rencontres entre pays ont fait du français un concept plus grand, sans frontière. Je me trouve contente de savoir faire des activités culturelles et de parler des civilisation d'une forme plus réelle. Les étudiants doivent découvrir que la langue est un moyen de communication qui appartient aux peuples du monde. Comme l'espagnol est notre langue maternelle indépendante de l'Espagne, le français est aussi une langue d'origine française mais aussi du résultat des libérations, de luttes et des identités différentes.

On retrouve à nouveau, ici, dans l'explicitation de ce qu'est la *civilisation*, la référence à la *culture* et à *l'interculturel*, ce dernier dans l'idée des rencontres entre différents pays qui ont permis à la langue française d'élargir le nombre des locuteurs ; le premier, dans la référence à l'identité des peuples.

Puis, lors de l'entretien d'explicitation, nous avons demandé à cet enseignant d'expliquer la manière dont il faisait des activités culturelles et dont il parlait de civilisation dans ses cours de

français ; grâce à cette question, nous avons pu établir que pour lui, la civilisation, dans les cours de langues, se limite à la référence aux pays les plus représentatifs de la langue étudiée : la France, pour le français, et les Etats-Unis et l'Angleterre pour l'anglais. L'interculturel, au contraire, a pour lui un rapport non seulement avec l'ouverture aux pays anglophones et francophones, en donnant l'exemple de la Jamaïque, de l'Afrique, et de Haïti, mais aussi aux problèmes sociaux, politiques et économiques actuels de ces pays :

Nosotros cuando vemos un libro en inglés, siempre generalmente se trata de mostrar culturas, civilizaciones muy poderosas ¿no? Hablamos obviamente de Estados Unidos, y todo el mundo quiere hablar o inglés americano o inglés británico cuando no es la única manera de hablar, hay otras maneras de hablar inglés incluso me gustaría mucho hablar de Jamaica, por ejemplo, que está dentro de nuestro territorio regional ¿no? Mientras que (...) encontramos en aspectos de francés cosas mucho más, digamos, más democráticas, más generosas en el sentido de que se habla de la interculturalidad con mucha más facilidad ¿no?, entonces encontramos textos del África, encontramos textos de Haití, y podemos hablar incluso de cosas que en este momento se están tejiendo a nivel país, a nivel región, que son bastante difíciles pero que se acercan un poco más a lo que nosotros somos ¿no?

Dans les manuels d'anglais, il s'agit en générale de montrer des cultures, des civilisations très puissantes, n'est-ce pas ? On parle évidemment des Etats-Unis, et tout le monde veut parler l'anglais américain ou britannique, mis ce n'est pas la seule manière de parler, il y en a d'autres, j'aimerais même parler de la Jamaïque, par exemple, qui est dans notre territoire régional, n'est-ce pas ? Alors que (...) en français nous trouvons des choses beaucoup plus démocratiques, plus généreuses dans le sens qu'on parle d'interculturel facilement, n'est-ce pas ? alors on trouve des textes de l'Afrique, de Haïti et nous pouvons même parler de choses qui se passent dans ce moment au niveau pays, mais aussi au niveau de la région, qui sont très difficiles mais qui se rapprochent plus de ce que nous sommes, n'est-ce pas ?

L'objectif de son action pédagogique est, selon lui, le développement de l'identité des apprenants, car il considère que pendant des années, les enseignants, avec une approche civilisationnelle, ont maintenu l'admiration et le rêve des pays étrangers et ont mis en danger les valeurs propres de la culture colombienne, en apprenant aux étudiants l'idée qu'il faut partir de la Colombie, aller apprendre l'anglais ou le français en France ou aux Etats-Unis, alors que l'interculturel permet de s'approcher des autres cultures, découvrir les différences et les ressemblances sans chercher à mettre en avant l'une ou l'autre culture ; il continue son discours ainsi :

Entonces si hablamos solamente de la cultura francesa, (...) hay que hablar también de la crisis europea ¿no? Y que los chicos tienen que saber que, pues no es el paraíso, de que además ellos están ahorita en un conflicto económico bastante grave. Entonces hay más facilidad para manejar ese tipo de cosas y desarrollar identidad. Yo he encontrado a través de mis treinta y cinco años de enseñanza, de que a veces hay tendencia a mostrarle a los niños que hay que irse de este país, y que hay que irse para Francia para aprender francés, y que hay que irse para Estados Unidos o Inglaterra para aprender inglés; y resulta que nosotros aquí estamos tratando es de que ellos... sin negar las dificultades que tengamos, somos colombianos y nosotros necesitamos es que la gente de afuera venga y nos conozca y por eso necesitan hablar inglés o francés ¿cierto?. (...) otros profesores mantienen todavía esa... como... admiración, o más que admiración como un sueño que no es. Nosotros no podemos seguir hablando de que los sueños están afuera, cuando los sueños deben estar acá. Entonces la parte de la interculturalidad tiene que ver precisamente con cómo la influencia de un país puede ayudarnos (...) Pueden ponerse también en peligro los valores, somos diferentes y hay cosas que se pueden mantener y otras que uno puede decir: "mira, en tal país.... Se estudia más" por ejemplo. (...) ¿son buenos o son malos? Se los deja uno a ellos porque ellos son los que tienen que, que... juzgar ¿no? O valorar (...) Entonces es ayudarlo a los chicos a que en esa... acercamiento a otras civilizaciones o a otras culturas podamos ver lo que, cómo nos parecemos y cómo nos diferenciamos sin decir «este es mejor que otro». Me parece que es bastante interesante y enseñar lengua nos permite eso. ¿no? Nos permite saber que, que, que es posible descubrirnos y aceptarnos en la diferencia.

Alors si nous parlons seulement de la culture française, (...) il faut parler de la crise européenne, n'est-ce pas ? Et que les jeunes doivent savoir que ce n'est pas le paradis, qu'en plus ils sont maintenant dans une crise économique

très grave. Alors il est plus facile de parler de ce type de choses et de développer identité. J'ai trouvé, tout au long de mes trente-cinq années d'enseignement, que parfois il y a une tendance à montrer aux enfants qu'il faut partir de ce pays, et qu'il faut partir en France pour apprendre français, et qu'il faut partir aux Etats-Unis ou en Angleterre pour apprendre anglais ; et ben, nous on essaie qu'ils ... sans nier les difficultés que nous avons ici, nous sommes colombiens et nous avons besoin que les gens étrangers viennent et nous connaissent, et pour ça ils ont besoin de parler anglais et français, n'est-ce pas ? D'autres professeurs gardent encore cette... comme... admiration, ou plus qu'admiration, comme un rêve qui n'existe pas. Nous ne pouvons pas continuer à dire que les rêves sont à l'étranger, car ils doivent être ici. Alors la partie de l'interculturalité a à voir justement avec la manière dont l'influence d'un pays peut nous aider (...) On peut aussi mettre en danger nos valeurs, nous sommes différents et il y a des choses qu'il faut garder et d'autres qu'on peut dire : « écoute, dans x pays... on étudie plus » par exemple (...) c'est bien ou mal, c'est eux qui doivent le juger, n'est-ce pas ? ou les mettre en valeur (...) Alors c'est aider les jeunes dans cette approche aux autres civilisations ou aux autres cultures, qu'ils puissent voir en quoi nous nous ressemblons et quelles sont nos différences sans dire « celui-ci est meilleur que celui-là ». Je trouve que c'est très intéressant et enseigner une langue nous permet ça, n'est-ce pas ? de savoir qu'il est possible de nous découvrir et de nous accepter dans la différence.

Les phrases que nous avons soulignées, constituent les seuls éléments discursifs qui confirment que les concepts *civilisation*, *culture* et *interculturel* mobilisent la construction sociale de « soi » et de l'« autre » : dans les cours de langues (anglaise et française), les enseignants transmettent l'admiration pour les autres pays et incitent les apprenants à partir à l'étranger en mettant en danger les valeurs colombiennes. En fait, les discours sur la civilisation en didactique des langues diffusent une image positive des pays représentant la langue étudiée, la première phrase soulignée, représente un miroir de ce que propose Gohard-Radenkovic (2005 : 23) : les discours sur la civilisation participent du projet civilisateur où « le soi est idéalisé et l'autre est réceptacle – et relais – de cette culture cultivée universaliste ». L'effet miroir consiste ici à l'idéalisation des pays et des cultures étrangères de la part des enseignants colombiens, et l'acceptation de cette idéalisation chez les apprenants.

La deuxième phrase soulignée concerne la construction sociale de « soi » et de l'« autre » du point de vue interculturel (c'est aider les jeunes dans cette approche aux autres civilisations ou aux autres cultures, qu'ils puissent voir en quoi nous nous ressemblons et quelles sont nos différences sans dire « celui-ci est meilleur que celui-là ». Je trouve que c'est très intéressant et enseigner une langue nous permet ça, n'est-ce pas ? de savoir qu'il est possible de nous découvrir et de nous accepter dans la différence.). Elle reflète les apports réciproques entre le « moi » et l'« autre » qui permettent de construire son identité toute en reconnaissant la pluralité et l'altérité.

Cet enseignant est cependant conscient du fait que ces savoirs de référence ne peuvent pas devenir des savoirs à enseigner ; en effet, quand nous lui avons demandé la manière dont il intégrait la *civilisation*, la *culture* ou l'*interculturel* à ses cours de français, il a avoué ne pas y consacrer beaucoup de temps pour deux raisons : la première concerne le programme académique imposé par le lycée, où on demande d'apprendre à communiquer aux étudiants, pourtant, et c'est la deuxième raison, les enseignants ne disposent que de deux heures par semaine avec des groupes de quarante étudiants ; ils se voient donc obligés de privilégier l'enseignement linguistique (voire grammatical) au détriment des éléments culturels, ceux-ci sont rares et se limitent, quand il est possible, au visionnement d'un film, au dessin des cartes française et colombienne, ou à la gastronomie des deux pays :

Yo te confieso que aquí nosotros no tenemos sino dos horas de clase, no más, entonces en el programa nosotros tratamos de trabajar la parte comunicativa, es decir, (...) primero que sepan hablar de sí mismos, que sepan hablar de su entorno (...) pero la parte lingüística es demasiado extensa como para poder uno decir “vamos a hablar de la parte cultural”. A veces por ejemplo nos limitamos a “vamos a ver esta película y vamos a analizar qué ven, qué no ven, qué de diferente hay” Pero son muy, muy, muy cortos, precisamente por la falta de intensidad horaria.

Nosotros tenemos que enseñarle a los niños a hablar y para poder explicar quién soy yo, tengo que, la gramática es muy extensa para poder hablar de eso, entonces dedicamos bastante tiempo a la parte lingüística, a la parte de ¿cómo digo?, ¿cómo niego?, ¿cómo hago? Y a veces hay que hacerlo, porque es necesario, y los poquitos, son mis pequeños, los que nos damos el lujo de decir «bueno vamos a hacer el mapa de, de Francia y de Colombia», «vamos a hacer la comida de Francia y de Colombia», cositas muy, que son muy esporádicas, muy esporádicas, muy pequeñito. (...) Nosotros tenemos aquí la oportunidad de que nos dividen el grupo, porque es que en Colombia son cuarenta (...) es la locura y todavía creen que es que van a salir bilingües.

Je t'avoue qu'ici nous n'avons que deux heures de cours, rien d'autre, alors, dans le programme nous essayons de travailler la partie communicative, c'est-à-dire, (...) d'abord qu'ils sachent parler d'eux-mêmes, qu'ils sachent parler de leur environnement (...) mais la partie linguistique est très vaste pour dire « nous allons parler de culture ». Des fois par exemple, nous nous limitons à « nous allons regarder un film et nous allons analyser ce qu'on voit, s'il y a quelque chose de différent » Mais c'est très, très, très court, justement à cause du nombre d'heures. Nous devons apprendre aux enfants à parler et pour pouvoir dire qui je suis, il me faut, la grammaire est très longue pour parler de ça, alors on consacre tout le temps à la partie linguistique, à la partie « comment je dis, comment je nie ? comment je fais ? » Il faut le faire parce que c'est nécessaire. Des fois avec les plus petits on se permet de dire « bon, nous allons faire la carte de la France et de la Colombie », « nous allons faire un repas de la Colombie et de la France », de petits trucs très sporadiques, très petits. (...) Nous avons ici la possibilité de diviser les groupes, parce qu'en Colombie ils sont quarante par classe (...) c'est la folie, et ils osent penser qu'ils vont finir bilingues.

Enfin, dans la suite de son discours, cet enseignant confirme notre hypothèse concernant le rapport à l'expérience personnelle ou au ressenti que le questionnaire 3 déclenche chez nos informateurs. Quand il explique pourquoi il ne peut pas donner trop d'importance aux éléments culturelles en classe, il ajoute :

« Osea que de todas las preguntas que tu hacías, allá tan largas, yo decía : “es posible, es posible” es posible, si claro, y ojalá se pudieran hacer, pero son, no imposibles, porque es que es el Estado el que tiene que darnos (inaudible) los chicos no » C'est-à-dire que de toutes les questions que tu posais, si longues, je me disais : « c'est possible », « c'est possible », et c'est possible, bien sûr, mais si seulement on pouvait le faire, mais ce n'est pas impossible, parce que c'est l'Etat qui doit nous donner (inécoutable), pas les jeunes ».

Conclusion

Les bilans de savoirs rédigés par les enseignants sont des textes courts qui oscillent entre 75 et 213 mots. En général, ils prennent la forme d'un discours argumenté où ils mettent en avant les années d'expérience dans l'enseignement des langues et expliquent brièvement le choix d'une méthodologie d'enseignement du français ou d'une approche à la culture. Dans ces cas, les enseignants se positionnent comme les sujets de l'action et construisent leur identité dans un jeu dialectique entre le JE « enseignant » et le ILS « étudiants ».

Nous avons également souligné que la construction identitaire des enseignants ne concerne la collectivité, c'est-à-dire, l'ensemble des enseignants de français, que dans les cas de revendication identitaire, où ils demandent plus de formation, de matériel didactique et d'orientation de la part du Ministère de l'Education Nationale ; cependant, cette revendication n'est présente que dans le discours de deux enseignants.

C'est grâce aux entretiens d'explicitation que nous avons pu avoir des précisions sur la manière de mettre en place, dans les cours de français, la méthodologie d'enseignement choisie par les enseignants, ainsi que de les interroger sur les bénéfices et les difficultés d'enseigner la langue

française, sujets qui n'ont pas été évoqués de manière spontanée par les enseignants dans leurs bilans de savoirs.

Trois enseignants ont affirmé explicitement travailler une approche interculturelle dans leurs cours de français. Cependant, l'exploration de leurs discours nous a permis d'établir que l'un d'entre eux fait référence à une approche contrastive de la culture étrangère avec la culture maternelle. Les discours des deux enseignants dont les savoirs de référence coïncident avec leurs savoirs enseignés dans une approche interculturelle, s'organisent autour de quatre axes :

1. Ils expliquent les raisons pour lesquelles ils ont décidé de privilégier l'approche interculturelle.
2. Ils expliquent comment ils mettent en place cette approche dans leurs cours.
3. Ils parlent de l'impact que cette méthodologie a eu sur les apprenants.
4. Ils décrivent l'impact de cette méthodologie dans l'institution éducative.

De manière générale, nous croyons avoir démontré que le protocole expérimental mis en place, associant le protocole de la SPA, des bilans de savoirs et de l'entretien d'explicitation permet l'analyse de la singularité de la pratique enseignante. Dans un seul cas il laisse entrevoir le passage des « savoirs théoriques » aux « savoirs de référence », dans les autres, il est possible de voir le passage entre les « savoirs de référence » qui guident les actes pédagogiques des enseignants et les « savoirs à enseigner » et/ou les « savoirs enseignés ».

CONCLUSION GENERALE

L'étude que nous venons de présenter s'inscrit à l'interface de la Sémantique des Possibles Argumentatifs et de la didactique des langues étrangères, à travers la mise en place d'un protocole expérimental intégrant une approche sémantique à l'analyse du rapport au savoir. Ce protocole cherche à comprendre les pratiques enseignantes des professeurs colombiens de FLE et la forte tendance à limiter l'enseignement de la culture à la présentation des caractéristiques folklorisantes et des images stéréotypées des autres. Pour y parvenir, nous avons jugé pertinent de comprendre d'abord la représentation linguistique que les enseignants ont de chacun des concepts clés dans ce domaine, à savoir *civilisation*, *culture* et *interculturel*, ainsi que la construction identitaire qu'ils véhiculent dans la salle de classe. Seul une approche sémantique complétée avec une analyse du rapport au savoir, pouvait nous permettre de comprendre, dans leur singularité, les pratiques didactiques effectives des enseignants.

Trois objectifs se sont avérés indispensables pour mener à bien cette recherche : les deux premiers, étroitement liées, cherchaient à identifier et à analyser les représentations linguistiques de la *civilisation*, la *culture* et *l'interculturel* chez les enseignants et les futurs enseignants colombiens engagés dans le projet de réintroduction du français dans le secteur public. Il s'agissait ensuite de croiser les informations recueillies seulement auprès des enseignants avec les informations fournies dans leurs bilans de savoirs et dans leurs entretiens d'explicitation, pour comprendre les constructions identitaires véhiculées dans les pratiques didactiques effectives dans la salle de classe. Ensuite, l'analyse des bilans de savoirs et des entretiens d'explicitation cherchait à rendre compte des mécanismes de construction identitaire des enseignants de français, notre troisième objectif.

Pour parvenir à ces trois objectifs, deux axes ont organisé cette recherche : celui de la Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA) et celui du rapport au savoir. Le premier axe nous a fourni l'assise théorique et les moyens méthodologiques pour notre analyse. Le deuxième nous a permis de comprendre les choix méthodologiques des enseignants, leurs pratiques d'enseignement dans leurs cours de FLE et l'impact de ces choix sur la construction identitaire véhiculée dans la salle de classe.

Nous avons donc conçu trois questionnaires, conformes au protocole proposé par la SPA, pour établir les représentations linguistiques et les valeurs modales attribuées aux mots *civilisation*, *culture* et *interculturel*. La construction de ces questionnaires a également pris en compte les informations fournies par l'étude de caractérisation des enseignants faite par l'Alliance Française en 2014 dans le cadre de l'évaluation de l'état du projet de réintroduction du français, où 45% des enseignants a estimé avoir un niveau de langue équivalent à A1 et A2, et 36%, équivalent à B1 et B2.

Pour éviter les malentendus ou les mécompréhensions qui peuvent surgir avec ces niveaux de langue, surtout dans le cadre d'une analyse sémantique, nous avons jugé prudent de chercher un moyen pour assurer l'objectivité et la véracité de l'étude. Comme pour le recueil des données il nous fallait nous rendre en Colombie sans avoir connaissance préalable de notre public réel, nous avons décidé de réaliser notre analyse de manière comparative en langue espagnole et en langue française ; les trois questionnaires conçus dès le départ, ont donc été enrichis avec les informations lexicographiques des dictionnaires de langue espagnole, et ont été proposés séparément : trois en

langue maternelle (en l'occurrence espagnol) et trois en langue étrangère (en l'occurrence français). Cette modification au protocole de recueil des données, a naturellement suscité deux nouvelles questions pour notre recherche : 1. Existe-t-il une différence de la représentation linguistique sur *civilisation*, *culture* et *interculturel* en langue étrangère et en langue maternelle ? 2. Attribue-t-on différentes valeurs sociales en langue espagnole et en langue française aux mots *civilisation*, *culture* et *interculturel* ?

L'analyse comparative des six questionnaires nous a permis de constater que la représentation des mots étudiés, ainsi que l'attribution des valeurs modales, ne diffèrent pas de manière significative chez nos informateurs ; pour nous leur niveau de langue est fortement liée à ces résultats, car seulement 6% d'entre eux affirment avoir un niveau A1 ou A2 de français, alors que 81% a un niveau B1 ou B2, et 13% un niveau C1 ou C2.

De plus, quand nous avons comparé les réponses données en espagnol à celles données en français par les informateurs ayant un niveau de langue A1 ou A2, nous avons réalisé que dans l'un des cas, la comparaison des deux premiers questionnaires SPA n'était pas possible, car l'informateur n'a pas donné de réponse en langue française, et que le troisième questionnaire, celui des séries de chaînes, ne montre pas des divergences représentatives dans les évaluations faites en espagnol et en français. Dans les autres cas, outre les fautes d'orthographe et de syntaxe en langue française, nous n'avons pas trouvé des différences de conceptualisation des trois mots étudiés ; en effet, pour nous il n'a pas été difficile de comprendre les propos des informateurs car nous partageons la même langue maternelle, et notre expérience pédagogique dans le domaine du FLE nous a permis de constater la récurrence de ces fautes en début de l'apprentissage de la langue française.

Revenant à notre première question de recherche, à savoir, quelle est la représentation linguistique que les enseignants et les futurs enseignants colombiens, engagés dans le projet de réintroduction du français dans le secteur public en Colombie, ont des concepts *civilisation*, *culture* et *interculturel* ? traitée dans le chapitre V, le protocole SPA nous a permis d'établir que l'ensemble de nos informateurs définissent :

- la *civilisation* comme un « groupe organisé de personnes partageant la même culture et les mêmes règles sociales » ;
- la *culture* comme « l'ensemble de caractéristiques partagées par un groupe social, qui le différencient des autres et définissent son identité » ;
- l'*interculturel* comme l'« échange entre cultures qui permet la connaissance et la compréhension des différences ».

Le mot *civilisation*, pour l'ensemble de nos informateurs, renvoie discursivement à l'organisation sociale, aux conventions sociales qui permettent le bon fonctionnement de la société ; en effet, il mobilise majoritairement des valeurs ontologiques déontiques et axiologiques positives ; les valeurs axiologiques négatives sont minoritaires et apparaissent principalement dans le groupe des futurs enseignants de l'UPN pour qui la *civilisation* est aussi un « processus d'imposition d'une culture sur une autre ». Dans l'attribution des valeurs de jugement de vérité, relevant majoritairement du « savoir », nous trouvons un rapport avec les pratiques enseignantes, car ces valeurs apparaissent grâce à la mobilisation des mots comme *connaissance*, *histoire* et *culture*, ces derniers étant des exemples de sujets exploitables en cours de FLE.

En termes pédagogiques, et surtout dans le contexte d'enseignement du FLE, la représentation dominante de la *civilisation*, explique pourquoi le « projet civilisateur » qu'elle véhicule n'est plus pris en compte par les enseignants et par la plupart des futurs enseignants ayant participé à notre étude. Il s'agit en réalité, pour eux, de montrer les éléments qui caractérisent les autres cultures : l'histoire, la géographie, la politique, la langue, entre autres, sans avoir conscience qu'à travers une approche de la *civilisation*, les enseignants ne cherchent pas seulement à objectiver des cultures étrangères mais à les idéaliser au détriment de la propre culture. C'est seulement dans un entretien d'explicitation, qu'un enseignant a mis en relief cette « habitude » des enseignants de langues en Colombie, quand il affirme :

(...) J'ai trouvé, tout au long de mes trente-cinq années d'enseignement, que parfois il y a une tendance à montrer aux enfants qu'il faut partir de ce pays, (...) D'autres professeurs gardent encore cette... comme... admiration, ou plus qu'admiration, comme un rêve qui n'existe pas. Nous ne pouvons pas continuer à dire que les rêves sont à l'étranger, car ils doivent être ici. (...) On peut aussi mettre en danger nos valeurs, nous sommes différents et il y a des choses qu'il faut garder (...)

Concernant la conceptualisation du mot *culture* nous avons constaté qu'elle n'est pas très éloignée de celle de *civilisation*, étant donné que pour définir celle-ci, nos informateurs font appel à la *culture*. La ressemblance de la conceptualisation ressort également dans la mobilisation des valeurs modales du mot *culture* chez nos informateurs, où il y a une forte présence des valeurs ontologiques correspondant aux « normes sociales » qui organisent la vie d'un peuple, et l'axiologisation majoritairement positive qu'ils en font.

Ces constats peuvent justifier l'emploi synonymique que nos informateurs font de ces deux mots au moment de parler des méthodologies utilisées dans la salle de classe. Ils peuvent également expliquer la difficulté que les enseignants et les futurs enseignants de français ont pour établir des différences concernant les activités proposées aux apprenants dans chacune de ces approches, toutes les deux axées sur des sujets tels que la géographie, l'histoire, l'architecture, la gastronomie, l'art, la musique, les personnages célèbres et d'autres éléments censés symboliser la culture des pays où on parle la langue étudiée ; en fin de compte, ils tombent dans le piège de les faire devenir des mosaïques exotiques censés déterminer l'identité des individus.

C'est justement le mot *identité* qui marque la différence entre la conceptualisation de la *civilisation* et celle de la *culture*, celle-ci définissant pour nos informateurs l'identité d'un groupe. Le mot *identité* est conforme aux discours sur la culture dans la didactique des langues étrangères, et autorise la référence systématique aux *différences culturelles*. Cette référence aux « différences » constitue pour nous un indicateur probable de l'influence de la formation disciplinaire de nos informateurs, placés dans une approche contrastive de la culture, dont l'objectif est de faire « découvrir les mécanismes de sa propre culture par le jeu des différences et des contrastes avec celle d'autrui » (Rivenc, 2003 : 45).

En ce qui concerne la conceptualisation du mot *interculturel*, dans les premiers questionnaires SPA, nos informateurs l'associent de manière systématique aux idées de *tolérance*, *respect* et *compréhension* ; il est intéressant de voir que dans les derniers questionnaires SPA, toutes les séries faisant référence aux problèmes liés aux situations de rencontre interculturelle, ont été majoritairement évaluées comme étant « parfois possible ». A ce moment-là de l'analyse, nous avons dit que cette évaluation pouvait souligner l'expérience de la réalité des cours des langues en contexte exolingue, car ces séries font référence à des situations qui n'ont pas lieu régulièrement dans des contextes d'apprentissage exolingue ; cependant, grâce aux bilans de savoirs et aux

entretiens d'explicitation, nous avons constaté que certains enseignants mettent en avant les objectifs de l'approche interculturelle (le respect, la tolérance, la compréhension) tout en ayant conscience des dysfonctionnements possibles dans les situations de rencontre interculturelle.

Une fois les représentations linguistiques de ces trois mots établies dans l'ensemble du corpus en langue espagnole et en langue française, les résultats obtenus ont infirmé notre première hypothèse : Les représentations linguistiques des enseignants et des futurs enseignants de français, engagés dans le projet de réintroduction du français dans le secteur public en Colombie, peuvent varier en fonction de la langue qu'ils utilisent (espagnol ou français) car ces représentations attribuent des valeurs modales différentes. En effet, aucune différence de représentation n'a été constatée ; si quelques différences sont présentes dans la mobilisation des valeurs modales, elles sont dues principalement à l'absence de certains mots convoqués en espagnol ou en français dans les deux premiers questionnaires, une situation susceptible de surgir même s'il avait été demandé aux informateurs de répondre deux fois, et à des intervalles différents, les mêmes questionnaires en langue maternelle.

Notre deuxième hypothèse proposait que les représentations linguistiques des mots *culture*, *civilisation* et *interculturel* étaient plus proches des discours théoriques chez les stagiaires que chez les enseignants des écoles, des collèges et des lycées publics en Colombie dû à l'influence de la formation pédagogique en cours. Pour la vérifier nous avons divisé, dans un premier temps, le corpus en deux groupes : celui des enseignants et celui des futurs enseignants. Puis nous avons mis en évidence des différences entre les trois groupes des futurs enseignants, et nous avons décidé d'analyser en détail chacun de ces sous-groupes.

Les éléments fournis par la division du corpus en sous-groupes nous a permis de voir que cette hypothèse n'est confirmée que dans la conceptualisation du mot *civilisation*, grâce à la mise en parallèle des données recueillies auprès des enseignants et des futurs enseignants de l'UPN ; chez les premiers, il renvoie à l'« ensemble des aspects de la société caractérisant la culture et l'évolution d'un peuple » alors que chez les seconds, il concerne le « processus d'imposition de la langue, de l'organisation sociale et de tous les éléments culturels d'une culture considérée comme supérieure aux autres ».

De plus, l'analyse détaillée de chacun des groupes composant le corpus des futurs enseignants (UPN, UQ et USC) nous a permis de constater une différence très marquée entre les discours des trois sous-groupes. Cette différence s'explique par l'hétérogénéité de la formation académique offerte par chacune des universités où ils font leurs études.

Notre troisième hypothèse affirme que les enseignants colombiens de français ayant fait un séjour dans un pays francophone ou qui ont des contacts avec des étrangers ont une représentation linguistique différente de l'*interculturel*. Celle-ci a été confirmée dans le chapitre V ; en effet, les enseignants qui n'ont pas fait de séjour à l'étranger font des définitions plus courtes que ceux qui ont voyagé ; ainsi, les premiers limitent la signification d'*interculturel* au « rapport entre cultures différentes » ; tandis que les deuxièmes complètent cette définition avec les conséquences positives de la rencontre interculturelle : *respect*, *tolérance*, *acceptation*, *adaptation*, *compréhension* et *connaissance*.

Notre quatrième hypothèse concernant l'impact que l'emploi de chacun de ces concepts a sur la construction identitaire véhiculée dans la salle de classe, a été sémantiquement vérifiée dans

les chapitres cinq et six. Grâce à l'analyse croisée des questionnaires SPA avec les bilans de savoirs et les entretiens d'explicitation, dans le chapitre sept, nous avons pu constater qu'un seul enseignant s'est aperçu de l'image négative que les enseignants des langues maintiennent de la culture colombienne et de l'exaltation qu'ils font des cultures étrangères. Cependant, cet enseignant ne semble pas être conscient des différences sémantiques entre les mots *civilisation* et *interculturel*.

Notre dernière hypothèse a également été confirmée dans le chapitre VII, les bilans de savoirs et les entretiens d'explicitation laissent apparaître non seulement la construction identitaire des enseignants, mais aussi la relation entre leurs représentations linguistiques et le processus de transposition didactique, au moins en ce qui concerne le passage des savoirs de référence aux savoirs à enseigner. En fait, grâce aux bilans de savoirs et aux entretiens d'explicitation, nous avons pu établir, quand les enseignants se placent dans une méthodologie précise d'enseignement, qu'ils deviennent les sujets de l'action pédagogique et construisent leur identité dans un jeu dialectique entre le JE « enseignant » et le ILS « étudiants ».

Finalement, grâce au croisement des données sémantiques recueillies auprès de chacun des enseignants, avec celles recueillies dans leurs bilans de savoirs et dans leurs entretiens d'explicitation, il est possible de comprendre pourquoi les enseignants adoptent certaines pratiques dans leurs cours de FLE ; même si *a priori* leurs actions ne correspondent pas aux approches méthodologiques auxquelles ils affirment adhérer, l'analyse sémantique a démontré que leurs actions sont conformes à ce qu'ils pensent savoir et non pas forcément aux savoirs théoriques, donc conformes à leurs représentations sémantiques. Ce constat démontre l'existence d'un « lien – mais aussi des nuances et des non-correspondances – entre mots de la langue et concepts des discours experts » (DELGADILLO, 2015).

Perspectives pédagogiques de recherche

De manière générale, nous pensons avoir démontré que le protocole expérimental mis en place, associant le protocole de la SPA, des bilans de savoirs et de l'entretien d'explicitation, permet l'analyse de la singularité de la pratique enseignante. Cette approche s'avère plus compréhensive des actes pédagogiques, mais souligne également les obstacles provoqués par le manque de formation en méthodologie et didactique des langues étrangères, où les choix pédagogiques mettent en jeu la représentation sociale de « soi » et de « l'autre », car ils véhiculent une certaine construction identitaire donc, outre la bonne volonté des enseignants, ces choix devraient être plus conscients.

Dans la comparaison des données obtenues auprès des futurs enseignants, nous avons remarqué des différences importantes expliquées par la formation académique proposée par chacune des trois universités ayant participé à notre étude. Nonobstant, nous avons constaté que dans l'une de ces universités, les étudiants, censés commencer leur stage pédagogique au début de la quatrième année de la licence (septième semestre), commencent en réalité dans la deuxième année (troisième semestre), ce qui constitue le début de la bonne volonté, mais des choix pédagogiques inconscients faute de formation.

S'il existe un projet de réintroduction du français dans l'éducation publique colombienne, il serait important d'insister sur la responsabilité des universités concernant la formation des futurs enseignants, car ce sont eux, en fin de compte, les chargés de l'enseignement du français ;

rappelons qu'à l'heure actuelle, 90% des futurs enseignants enquêtés sont déjà diplômés et doivent donc faire partie des enseignants qui peuvent faire réussir ce projet national.

Une autre problématique soulevée dans l'analyse des bilans de savoirs et des entretiens d'explicitation, est celle de la construction identitaire des enseignants de français, qui ne concerne la collectivité que dans les cas (très minoritaires) de revendication identitaire, où ils demandent plus de formation, de matériel didactique et d'orientation de la part du Ministère de l'Education Nationale. Si la construction identitaire des enseignants ne fait appel à « NOUS » que pour faire référence à l'enseignant avec son groupe d'étudiants, cela traduit-il une crise identitaire des enseignants de français ? Doit-on penser plutôt au début de la construction identitaire des enseignants de français en Colombie ? Ceci ouvre un nouveau champ de recherche dans le domaine du FLE en Colombie.

Sur un axe plus sémantique, nous insistons sur l'idée qu'il serait intéressant d'étudier la conceptualisation des trois mots étudiés, et notamment celle d'*interculturel* chez des enseignants qui travaillent en contexte endolingue, comme par exemple, des enseignants de français en France, où l'expérience de la pluralité, de l'altérité et de l'identité est vécue dans et en dehors de la salle de classe, et de croiser ces informations avec des méthodes qui permettent d'étudier leurs rapport au savoir ; nous y voyons un champ très enrichissant et très vaste pour la compréhension des pratiques enseignantes.

Nous revenons également à notre hypothèse concernant le rapport au vécu ou à l'expérience sociale de nos informateurs, et notamment sa relation avec leur catégorie socio-économique (couche sociale). Peu d'éléments fournis par nos données nous permettent d'y voir une relation directe ; cependant il serait intéressant d'élargir cette étude, de manière comparative, aux institutions éducatives privées en Colombie, où les enseignants et les futurs enseignants sont censés avoir un niveau économique plus aisé.

Pour finir, nous voulons souligner le fait que les bilans de savoirs des enseignants ainsi que leurs entretiens d'explicitation doivent faire l'objet d'une analyse du discours plus approfondie. Notre objectif étant plus sémantique et pédagogique a volontairement écarté la prise en compte de la totalité des éléments discursifs y présents ; cependant, nous pensons que ce type d'analyse peut relever des informations importantes pour mieux comprendre l'activité langagière des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. (2013). *L'éducation interculturelle* (3e édition mise à jour.). Paris : Presses universitaires de France.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. (2012) *Quelle anthropologie pour quel enseignement ? Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues : Quelle(s) compatibilité(s) ?* Berne : Peter Lang, 19-23.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. (2004) *Vers une pédagogie interculturelle.* Anthropos, Paris.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. (1996, janvier) *Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication. Le français dans le monde. Recherches et applications. Numéro spécial, 28-46.*

ADDI, Lahouari, et OBADIA, Lionel. (2010). *Clifford Geertz : Interprétation et culture.* Paris : Editions des archives contemporaines.

Alianza Colombo-francesa (2013 a) *Diagnóstico programa de licenciatura en Educación Básica Español y lenguas extranjeras componente de francés. Proyecto de fortalecimiento a licenciaturas.* Diciembre de 2012 a marzo de 2013. Bogotá.

Alianza Colombo-francesa (2013 b) *Convenio 742 de 2012: Informe final formación para docentes de colegios oficiales. Lengua francesa y pedagogía del francés.* Diciembre de 2012-junio de 2013. Bogotá.

Alianza Colombo-francesa (2013 c) *Chiffres réintroduction du français dans le public : Bogotá et Cundinamarca.* Bogotá

Alianza Colombo-francesa (2014 a) *Convenio 151 de 2014: Componentes: Estudio de Caracterización Fase 2 – Acompañamiento universidades. Resultados 14 de octubre de 2014.* Bogotá.

Alianza Colombo-francesa (2014 b) *Informe final convenio 151 de 2014: enero-octubre 2014.* Bogotá.

Alianza Colombo-francesa (2014 c) *Estudio de caracterización – Cali: estado actual de la reintroducción del francés en la educación básica y media en colegios oficiales de 10 ciudades de Colombia. enero-octubre 2014.* Cali.

Alianza francesa Armenia (2014 a) *“Le Français pour tous”: Programa de francés integrado a las jornadas complementarias en 3 Instituciones Educativas de la Ciudad de Armenia.* Armenia.

Alianza francesa Armenia (2014 b) *Informe de actividades noviembre 2014. Programa de francés integrado a las jornadas complementarias en las Instituciones Educativas Rufino José Cuervo Centro, I.E. Teresita Montes sedes: Luis Carlos Galán y Juan Pablo I. Armenia.*

Alianza francesa Armenia (2015 a) “*Le Français pour tous*”: Programa de francés integrado a las jornadas complementarias en 4 Instituciones Educativas de la Ciudad de Armenia con 6 grupos de estudiantes (Grupo de nivel avanzado y grupos de principiantes). Armenia.

Alianza francesa Armenia (2015 b) *Contrato para capacitar al personal docente en fortalecimiento del desarrollo de competencias en lengua extranjera y metodología de la enseñanza del francés y acompañar las prácticas pedagógicas en el aula de los docentes en los grados de preescolar, primero y segundo de la Institución Educativa Gabriela Mistral del municipio de la Tebaida del departamento del Quindío*. Armenia.

ANSCOMBRE, Jean-Claude, **DUCROT**, Oswald. (1983). *L’argumentation dans la langue*. Bruxelles : P. Mardaga.

AUGÉ, Marc. (1994). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris : Flammarion

BANGO DE LA CAMPA, Flor. (2009). Voulez-vous « stéréotyper avec moi » ? *Des topoï à la théorie des stéréotypes en passant par la polyphonie et l’argumentation dans la langue : Hommages à Jean-Claude Anscombre*. Chambéry : Université de Savoie, UFR Lettres, langues, sciences humaines, Laboratoire Langues, littératures, sociétés, pp. 44-56

BARBIER, Jean-Marie (2011). Biennale de l’éducation et de la formation. *Savoirs théoriques et savoirs d’action* (3e édition.). Paris : Presses Universitaires de France.

BARBIER, J.-M. et **GALATANU**, O. (2004) *Les savoirs d’action : une mise en mots des compétences ?* Groupe « Savoirs d’action » du CNAM. L’Harmattan, Paris.

BEACCO, Jean-Claude. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : Des mots aux discours*. Paris : Ed. Hachette Livre.

BELLACHHAB, Abdelhadi, **GALATANU**, Olga, et **KANDEEL**, Rana. (2015). *Discours et communication : didactiques en FLE*. Bruxelles : PIE. P. Lang.

BELLACHHAB, Abdelhadi. (2015). Quelle transposition didactique externe pour les actes de langage ? Le cas de l’excuse. *Discours et communication : didactiques en FLE*. Bruxelles : PIE. P. Lang.

BENADAVA, Salvador. (1984, avril). La civilisation dans la communication. *Le français dans le monde*. 184, 79-86.

BENNETT, Milton J. (2004). Becoming interculturally competent. In Wurzel, J. (Ed.). *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* Newton, MA: Intercultural Resource Corporation 2nd ed., pp. 62-77.

BENVENISTE, Emile. (1970). L’appareil formel de l’énonciation. In: *Langages*, 5, n°17. *L’énonciation*. pp. 12-18. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1970_num_5_17_2572

BERTRAND, Olivier. (2005). *Diversités culturelles et apprentissage du français*. Palaiseau: Les éditions de l’école polytechnique.

BESSE, Henri. (1984, octobre). Eduquer la perception interculturelle. *Le français dans le monde. Civilisation encore*, 188, 46-50.

BESSE, Henri. (1980, mai-juin). Enseigner la compétence de communication ? *Le français dans le monde. Pratiques de la communication*, 153, 41-47.

BLANCHET, Alain, **GOTMAN**, Anne. (2007). *L'entretien* (2e édition refondue.). Paris : A. Colin.

BOURGUIGNON, Claire (2006). « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures ». *Synergie Europe*, n° 1, p. 58-73. Disponible sur : www.moutonnoir.org

BOYER Henri, *et.al.* (2001). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE international.

BYRAM, Michael. (2011) La compétence interculturelle. In “*Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*” Edition des archives contemporaines. Paris, p. 253-260

CAMARA DE COMERCIO DE ARMENIA (2011) Entorno económico del Quindío 2011. Disponible sur : <http://www.camaraarmenia.org.co/files/ENTORNO%20ECONOMICO%202011.pdf>

CAREL, Marion. (1994). L'argumentation dans le discours : argumenter n'est pas justifier. In : *Langage et société*, n°70. pp. 61-81

CAREL, Marion, **DUCHROT**, Oswald. (1999) Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative. In : *Langue française*, n°123, *Sémantique et stéréotype*. pp. 6-26.

CAREL, Marion, **DUCHROT**, Oswald. (2002). Les facettes du dire : Hommage à Oswald Ducrot. Paris : Editions Kimé.

CAREL, Marion. (2011). L'entrelacement argumentatif : Lexique, discours et blocs sémantiques. Paris : H. Champion.

CENTRO VIRTUAL DE NOTICIAS DE LA EDUCACIÓN (2013) *Jornadas complementarias: espacios de vida para nuestros niños y jóvenes*. Disponible sur : <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-322887.html>

CHARLOT, Bernard. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

CHARLOT, Bernard. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.

CHEVALLARD, Yves, et **JOHSUA** Marie-Alberte. (1991). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. (2e édition revue et augmentée). Grenoble : la Pensée sauvage.

COLLINOT, André et **MAZIERE**, Francine. (1997). *Un prêt à parler, le dictionnaire*. Paris : Presses universitaires de France.

COLOMBIA (2009). *Memorando de entendimiento entre el Ministerio de educación Nacional de Colombia, la Embajada de la República de Francia en Colombia y la Alianza Colombo-francesa para la enseñanza del francés en los establecimientos educativos oficiales a nivel nacional.*

CONGOTE, Nicolás. (2015). En ciencia, Colombia debe pisar el acelerador. Publié dans le journal national *El Tiempo* (mai 2015). Disponible sur : <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/ciencia/en-ciencia-colombia-debe-pisar-el-acelerador/15841437>

Conseil de l'Europe Division des politiques linguistiques. (2005). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer.* Paris Strasbourg : Didier

COPANS, Jean. (2005). *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie* (2e édition). Paris: A. Colin.

CORPORACION DE CULTURA Y TURISMO DE ARMENIA (2014) *Jornadas complementarias Armenia 2014.* Disponible sur : <http://www.armeniaculturayturismo.gov.co/noticias/168/jornadas-complementarias-armenia-2014-467>

COSTE, Daniel. (1980, mai-juin). Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres. *Le français dans le monde. Pratiques de la communication*, 153, 25- 34.

COURTOIS, B. et **MOUGIN**, F. (2004) Un dispositif d'analyse par un groupe professionnel de ses propres compétences : le cas des contrôleurs de gestion. *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Groupe « Savoirs d'action » du CNAM. L'Harmattan, Paris, 131-150.

COZMA, Ana-Maria. (2015) L'usage de la modalité en Sémantique des Possibles Argumentatifs : comment le modèle théorique fait évoluer la notion. *Signes, Discours et Sociétés*, Sémantique des Possibles Argumentatifs et Analyse Linguistique du Discours. Hommage à Olga Galatanu, 15 janvier 2015. Disponible sur Internet : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=4382>.

CRONICA DEL QUINDIO (2014) *13.500 desplazados residen en Armenia.* 29 mai 2014. Disponible sur : http://www.cronicadelquindio.com/noticia-completa-titulo-13500_desplazados_residen_en_armenia-seccion-la_ciudad-nota-73831

CUQ, Jean-Pierre. (2003) *Dictionnaire de didactique du français.* Paris

CUQ, Jean-Pierre, et **GRUCA**, Isabelle. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Nouvelle édition). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

DANE (2005) Cuantos somos, como vamos. Diagnóstico Sociodemográfico de Cali y 10 municipios del Pacífico nariñense. Disponible sur : http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/cuantos_somos.pdf

DANE (2013) Encuesta de viajeros internacionales. Septiembre de 2012- agosto de 2013. Disponible sur: <http://www.dane.gov.co/index.php/esp/comercio-y-servicios/servicios/encuesta-de-viajeros-internacionales-evi>

DANE (2014) Encuesta de consumo cultural. Publié en Décembre 2014. Disponible sur : http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultulral/presentacion_ecc_2014.pdf

DANE (2015). Gran encuesta integrada de hogares. Disponible sur : <http://www.dane.gov.co/index.php/mercado-laboral/empleo-y-desempleo>

DELGADILLO, Iris Viviana. (2013). *Analyse du concept « interculturel » dans le discours pédagogique et l'enseignement des langues étrangères en Colombie*. Mémoire de recherche (M2) Sous la direction d'Olga Galatanu. Université de Nantes.

DELGADILLO, Iris Viviana. (2015). Analyse du concept « interculturel » dans le discours pédagogique et l'enseignement des langues étrangères en Colombie. *Signes, Discours et Sociétés*, Sémantique des Possibles Argumentatifs et Analyse Linguistique du Discours. Hommage à Olga Galatanu. Disponible sur : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=3887>. ISSN 1308-8378.

DELGADILLO, Iris Viviana. (2016). « L'interculturel » : du concept européen et anglo-saxon à la réalité colombienne. A paraître dans l'ouvrage collectif du colloque "*Recherche et transmission des cultures étrangères : quelle utilité dans l'université d'aujourd'hui ?*" du 11-13 juin 2015, organisé par l'Université d'Orléans.

DELIEGE, Robert. (1992). *Anthropologie sociale et culturelle*. Bruxelles : De Boeck

DELIEGE, Robert. (2001). *Introduction à l'anthropologie structurale : Lévi-Strauss aujourd'hui*. Paris : Éd. du Seuil.

DERVIN, Fred. (2009) *Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets*. Synergies Roumanie n° 4. Pag. 165-178

DERVIN, Fred. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. In *Recherches en éducation : Éducation et formation interculturelles : regards critiques* N.9. Pag. 32-42.

DERVIN, Fred et **FRACCHIOLLA**, Béatrice. (2012). *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues : Quelle(s) compatibilité (s) ?* Berne : Peter Lang.

DOURY, Marianne et **MOIRAND** Sophie. (2004). *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle

DUBOIS, Jean et.al. (2012). *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

DUCROT, Oswald et **TODOROV**, Tzvetan. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Éditions du Seuil.

DUCROT, Oswald. (1980). *Les mots du discours*. Paris : Les Éd. De Minuit.

DUCROT, Oswald. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Les Éd. De Minuit.

DUCROT, Oswald, **CAREL** Marion. (1999). Les propriétés linguistiques du paradoxe : paradoxe et négation. In : *Langue française*, n°123. *Sémantique et stéréotype*. pp. 27-40.

DUCROT, Oswald. (2001) Critères argumentatifs et analyse lexicale. In : *Langages*, 35^e année, n°142. *Les discours intérieurs au lexique*. pp. 22-40.

DUMONT, Renaud. (2008). *De la langue à la culture : Un itinéraire didactique obligé*. Paris : l'Harmattan.

Embajada de Francia en Colombia (1952) *Convención sobre intercambio cultural entre Colombia y Francia*, julio 31 de 1952. Disponible sur : http://francia.embajada.gov.co/colombia/instrumentos_acuerdos

Embajada de Francia en Colombia (1979) *Acuerdo marco de cooperación cultural entre Colombia y Francia*, junio 13 de 1979. Disponible sur : http://francia.embajada.gov.co/sites/default/files/page/attachments/acuerdo_marco_de_cooperacion_cultural_entre_colombia_y_francia_suscrito_el_13_de_junio_de_1979.pdf

FLAMENT-BOISTRANCOURT, Danièle, Fédération universitaire et polytechnique de Lille, & Université Charles de Gaulle Lille. (1994). *Théories, données et pratiques en français langue étrangère : Colloque international, Lille, les 12-13 juin 1992*. Lille : Presses universitaires de Lille.

GALATANU, Olga. (2002) « Le concept de modalité : les valeurs dans la langue et dans le discours », in Galatanu Olga, Le Roy Fabienne, Les valeurs : Séminaire Le lien social, organisé par le CALD-GRASP, Nantes, 11 et 12 juin 2001. Maison des sciences de l'homme Ange Guépin.

GALATANU, Olga. (2006) « Du cinétisme de la signification lexicale », in Jean-Marie Barbier *et al.* *Sujets, activités, environnements*, Presses Universitaires de France « Education et formation », p. 85-104.

GALATANU, Olga, (2007) « Sémantique des « possibles argumentatifs » et axiologisation discursive », in Denis Bouchard *et al.*, *Représentation du sens linguistique II*, De Boeck Supérieur « Champs linguistiques », p. 313-325

GALATANU, Olga. (2009a) “Semantic and discursive construction of the « Europe of knowledge »” In *Cross-linguistic and Cross-Cultural perspectives on academic discourse*. John Benjamins Publishing Company, p. 275-296

GALATANU, Olga. (2009b) « L’analyse du Discours dans la perspective de la Sémantique des Possibles argumentatifs : les mécanismes sémantico-discursifs de construction du sens et de reconstruction de la signification lexicale » In *L’analyse linguistique de corpus discursifs. Des théories aux pratiques, des pratiques aux théories* » Presses Universitaires Blaise Pascal, p. 49-68

GALATANU, Olga. (2011) « Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmalinguistique », *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses Universitaires de France. 101-118.

GALATANU, Olga, BELLACHHAB, Abdelhadi (2011) Ancrage culturel sémantique et conceptuel des actes de langage. In *Classe de langues et culture(s). Vers l’interculturalité*. L’Harmattan. Québec, p. 141-153

GALATANU, Olga. (2012) *Construction du sens discursif et acquisition des significations linguistiques*. Ibid., 18 mars 2012. Université de Nantes.

GALATANU, Olga. (2014) La construction discursive des images et dynamiques identitaires des enseignants et formateurs en FLE/FLS. *Signes, Discours et Sociétés*, 13. Sens et identités en

construction : dynamiques des représentations : 2ème volet. Disponible sur : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=3525>.

GARRIC, Nathalie, « Construire et maîtriser l'hétérogénéité par la variation des données, des corpus et des méthodes. », *Langages* 3/2012 (n° 187), p. 73-92
Disponible sur : www.cairn.info/revue-langages-2012-3-page-73.htm.

GEERTZ, Clifford. (1996). *Ici et là-bas : L'anthropologue comme auteur*. Paris : Métailié.

GERMAIN, Claude. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international.

GOHARD-RADENKOVIC, Aline. (2005) De l'usage des concepts de « culture » et « d'interculturel » en didactique ou quand l'évolution des conceptions traduit l'évolution de la perception sociale de l'autre. Dans, **BERTRANT**, Olivier, *Diversités culturelles et apprentissage du français*. Palaiseau : Les éditions de l'école polytechnique.

GRIZE, Jean-Blaise. (2011) « Savoirs théoriques et savoirs d'action : Point de vue logico-discursif ». *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses Universitaires de France. 119-129.

GUIDO GUEVARA, Sandra. *Interculturalidad y política educativa en Colombia*. *Revista digital Magisterio*. <http://www.magisterio.com.co> consulté le 12 avril 2013

HELSLOOT, Niels, **HAK**, Tony, « La contribution de Michel Pêcheux à l'analyse de discours. », *Langage et société* 1/2000 (n° 91), p. 5-33
URL : www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2000-1-page-5.htm.

HYMES, Dell Hathaway. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris, CREDIF, LAL, Hatier.

JELLAB, Aziz. (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire : Quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?* Paris : l'Harmattan.

KIDA, Kohei. (2002). Le concept d'argumentation interne : à quoi ça sert ? In : *Les facettes du dire : Hommage à Oswald Ducrot*. Paris : Editions Kimé.

LEEMAN-BOUIX, Danielle. (2009). *Des topoï à la théorie des stéréotypes en passant par la polyphonie et l'argumentation dans la langue : Hommages à Jean-Claude Anscombre*. Chambéry : Université de Savoie, UFR Lettres, langues, sciences humaines, Laboratoire Langues, littératures, sociétés.

LEVI-STRAUSS, Claude. (1996). *Anthropologie structurale* (Édition revue et corrigée). Paris : Plon.

LOUIS, Vincent. (2009). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE: De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle* (2e édition revue et corrigée.). Bruxelles: EME.

MARTINEZ, Pierre. (2008). *La didactique des langues étrangères* (5e édition mise à jour). Paris : Presses universitaires de France.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. (1974). *Decreto número 080 de 1974 por el cual se deroga el decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre educación media.* Diario oficial 34038; marzo de 1974. Disponible sur: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-104657_archivo_pdf.pdf

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. (2004). *Normatividad Básica Para Etnoeducación.* Bogotá. Disponible sur : http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85384_archivo_pdf.pdf

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (2009): *Lineamientos para la formulación de las jornadas escolares complementarias.* Disponible sur : http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles207825_archivo_pdf_circular_jornadas_complementarias.pdf

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (2010) *Memorando de Entendimiento para la enseñanza del francés en los establecimientos educativos oficiales a nivel nacional.* Disponible sur: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-249996.html>

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (2012). *Subdirección de contratación: contratos suscritos en el mes de noviembre de 2012.* Disponible sur : www.mineduacion.gov.co/.../articles-298484_archivo_xls_noviembre_2012

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (2014). *Subdirección de contratación: contratos suscritos en el mes de enero de 2014.* Disponible sur : www.mineduacion.gov.co/1621/articles-338459_Noviembre_2014.xlsx

MOIRAND, Sophie. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère.* Paris : Hachette FLE.

OLRY, P et WITTORSKI, R. (2004) *Savoirs d'action et activités de référence. Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Groupe « Savoirs d'action » du CNAM. L'Harmattan, Paris, 221-244

PERREGAUX, Christiane et al. (2008). *L'interculturalisation des savoirs : Entre pratiques et théories.* Paris : l'Harmattan.

PUREN, Cristhian. (1991). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.* Paris: Clé international.

PUTNAM, Hilary. (1970). *Is semantics possible?* In: *Philosophical papers: Mind, language and reality.* Cambridge London Melbourne. Cambridge University Press.

PUTNAM, Hilary. (1975). *The meaning of meaning.* In: *Philosophical papers: Mind, language and reality.* Cambridge London Melbourne. Cambridge University Press.

PUTNAM, Hilary. (1979). *Philosophical papers: Mind, language and reality.* Cambridge London Melbourne. Cambridge University Press.

RAMIREZ G, María Teresa et **TELLEZ C**, Juana Patricia (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Editorial Banco de la Republica. Disponible sur: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>

RAMIREZ PEÑA, Luis Alfonso. (2007). *Comunicación y discurso: la perspectiva polifónica en los discursos literarios, cotidianos y científicos*. Bogotá: Magisterio.

ReDeSoc (2015) Índice de progreso social 2015. Ciudades Colombia. Disponible sur : <http://dds.cepal.org/redesoc/portal/publicaciones/ficha/?id=4141>

RIVENC, Paul. (2010). *Apprentissage d'une langue étrangère seconde*. Bruxelles : De Búck Supérieur.

RODRIGUEZ, Diana (1994). *Histoire de l'enseignement du F. L. E. En Colombie dans l'enseignement secondaire (de l'Indépendance à nos jours)* (Thèse de doctorat) Université Sorbonne Nouvelle, Paris.

ROSEN, Evelyne. (2007). *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE international.

ROSEN, Evelyne, et **REINHARDT**, Claus. (2010). *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues* (Nouvelle édition revue et complétée.). Paris : CLE international.

RUIZ VEGA, Jaime (2011). *La mobilisation discursive des valeurs sociales chez les futurs enseignants de FLE en Colombie*. (Thèse de doctorat). Université de Nantes.

SEPULVEDA, Laura (2014) *Desplazados habrían elevado cifras de desempleo en Armenia*. Journal El Tiempo, 10 juin 2014. Disponible sur : <http://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/desplazados-habrian-elevado-cifras-de-desempleo-en-armenia/14094215>

VERMERSCH, Pierre. (2011). *L'entretien d'explicitation* (7e édition). Issy-les-Moulineaux : ESF.

WAGENER, Albin. (2015). *L'échec culturel : Vie et mort d'un concept en sciences sociales*. Bruxelles : P. Lang.

ZARATE, Geneviève. (2005). L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel. Dans, BERTRANT, Olivier, *Diversités culturelles et apprentissage du français*. Palaiseau : Les éditions de l'école polytechnique.

Universidad del Quindío (2014) *Licenciatura en lenguas modernas*. Disponible sur : http://www.uniquindio.edu.co/lic_lenguas_modernas/

Universidad Pedagógica Nacional (ND) *Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: español y lenguas extranjeras*. Disponible sur : <http://humanidades.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=434&idh=438>

Universidad Santiago de Cali (ND). *Licenciatura en lenguas extranjeras: inglés-francés*. Disponible sur : <http://educacion.usc.edu.co/index.php/programas/licenciatura-en-lenguas-extranjeras>

Dictionnaires de langue française :

(2008) Le nouveau Petit Robert de la langue française, Nouvelle édition millésime ; LeRobert : Paris

(2016) Le grand Robert de la langue française. Version électronique disponible sur <http://www.lerobert.com/espace-numerique/enligne/le-grand-robert-de-la-langue-francaise-en-ligne-12-mois.html>

(2005) Le Petit Larousse. Larousse : Paris

(1975) Dictionnaire Quillet de la langue française. Editions Quillet : France

Dictionnaires de langue espagnole :

(2002) Diccionario de Uso del español de América y España. Larousse: Barcelona.

(2001) Gran diccionario de Uso del español actual. Sociedad Española de Librería S.A.: Madrid.

(2001) Diccionario de uso del español. María Moliner. Segunda edición, editorial GREDOS: España.

(2005) Diccionario Ilustrado de la lengua española. Larousse: Barcelona

(2014) Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). Édition 23 publiée en octobre 2014. Disponible sur : <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: La modalisation discursive (Galatanu, 2002 : 20)	35
Tableau 2: Distribution des composantes 2-6 du corpus.	93
Tableau 3: Valeurs modales inscrites dans les stéréotypes du mot civilisation.	100
Tableau 4: Valeurs modales inscrites dans les stéréotypes du mot civilización.	104
Tableau 5 : Valeurs modales inscrites dans les stéréotypes du mot culture.....	107
Tableau 6: Valeurs modales inscrites dans les stéréotypes du mot cultura.....	111
Tableau 7 : Valeurs modales inscrites dans les stéréotypes du mot <i>intercultural</i>	112
Tableau 8: Valeurs modales inscrites dans les stéréotypes du mot intercultural.	114
Tableau 9: Fréquence d'associations qui caractérisent le mot <i>civilisation</i> dans l'ensemble du corpus.	116
Tableau 10 : Associations moins fréquentes dans la représentation sémantique du mot civilisation	117
Tableau 11: Comparaison des valeurs modales associées au mot civilisation : discours lexicographiques et ensemble du corpus.	118
Tableau 12: Définitions qui caractérisent le mot civilisation dans l'ensemble du corpus.	119
Tableau 13: Valeurs modales mobilisées par le mot civilisation : ensemble du corpus : Q1 et Q2.....	120
Tableau 14: Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus- associations normées en français.	121
Tableau 15: Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus- associations non normées en français.	122
Tableau 16: Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus- associations des discours de la didactique des LE.	123
Tableau 17: Possibles argumentatifs du mot civilisation chez les enseignants et les futurs enseignants colombiens de français...123	
Tableau 18 : Fréquence d'associations qui caractérisent le mot civilisation chez les enseignants.	124
Tableau 19: Comparaison des valeurs modales : discours lexicographiques et corpus enseignants.	125
Tableau 20: Définitions qui caractérisent le mot civilisation chez les enseignants.	125
Tableau 21 : Valeurs modales mobilisées par le mot civilisation chez les enseignants : Q1 et Q2	126
Tableau 22 : Résultat questionnaire 3 : enseignants - associations normées en français	127
Tableau 23: Résultat questionnaire 3 : enseignants - associations non normées en français.	128
Tableau 24: Résultat questionnaire 3 : enseignants - associations des discours de la didactique des LE.	128
Tableau 25: Possibles argumentatifs du mot civilisation chez les enseignants.....	129
Tableau 26 : Fréquence d'associations qui caractérisent le mot civilisation chez les futurs enseignants.	130
Tableau 27 : Comparaison des valeurs modales associées au mot civilisation : discours lexicographiques et futurs enseignants.	131
Tableau 28 : Définitions qui caractérisent le mot civilisation chez les futurs enseignants	131
Tableau 29: Valeurs modales mobilisées par le mot civilisation chez les futurs enseignants : Q1 et Q2	132
Tableau 30 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations normées en français.	133
Tableau 31 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations non normées en français.	134
Tableau 32 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations des discours de la didactique des LE	135
Tableau 33: Possibles argumentatifs du mot civilisation chez les futurs enseignants colombiens de français.	135
Tableau 34 : Valeurs modales associées au mot civilisation par les sous-groupes des futurs enseignants.	138
Tableau 35: Définitions qui caractérisent le mot civilisation chez les futurs enseignants de l'UPN	138
Tableau 36 : Valeurs modales mobilisées par le mot civilisation chez les futurs enseignants de l'UPN : Q1 et Q2	139
Tableau 37: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UPN - associations normées en français.	141
Tableau 38 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UPN – associations non normées en français.	141
Tableau 39 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UPN – associations des discours de la didactiques des LE.	142
Tableau 40: Possibles argumentatifs du mot civilisation chez les futurs enseignants de l'UPN	142
Tableau 41: Définitions qui caractérisent le mot civilisation chez les futurs enseignants de l'UQ	143
Tableau 42 : Valeurs modales mobilisées par le mot civilisation chez les futurs enseignants de l'UQ : Q1 et Q2	143
Tableau 43 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UQ – associations normées en français.	145
Tableau 44 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UQ – associations non normées en français.....	145
Tableau 45 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UQ – associations des discours de la didactique des LE.....	146
Tableau 46: PA de civilisation chez les futurs enseignants de l'UQ.	146
Tableau 47: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'USC- associations normées en français.	147
Tableau 48: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'USC – associations non normées en français.....	148
Tableau 49: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants USC - associations des discours de la didactique des LE.	148

Tableau 50: Fréquence des associations qui caractérisent le mot civilización.....	149
Tableau 51: Associations moins fréquentes dans la représentation sémantique du mot civilización.....	151
Tableau 52: Comparaison des valeurs modales associées au mot civilización : discours lexicographiques et ensemble du corpus.	151
Tableau 53 : Définitions qui caractérisent le mot civilización dans l'ensemble du corpus.	152
Tableau 54 : Valeurs modales mobilisées par le mot civilización : ensemble du corpus : Q1 et Q2	154
Tableau 55: Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations normées en espagnol.....	154
Tableau 56: Résultat questionnaire 3 : Ensemble du corpus - associations non normées en espagnol.	155
Tableau 57: Résultat du questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations des discours de la didactique des LE.	156
Tableau 58: Possibles argumentatifs du mot civilización chez les enseignants et les futurs enseignants colombiens de français..	156
Tableau 59 : Fréquence d'associations qui caractérisent le mot civilización chez les enseignants.....	157
Tableau 60 : Comparaison des valeurs modales : discours lexicographiques et enseignants.	158
Tableau 61: Définitions qui caractérisent le mot civilización chez les enseignants.....	159
Tableau 62 : Valeurs modales mobilisées par le mot civilización chez les enseignants : Q1 et Q2	160
Tableau 63: Résultat questionnaire 3 : Enseignants - associations normées en espagnol.....	161
Tableau 64: Résultat questionnaire 3 : Enseignants - associations non normées en espagnol.	162
Tableau 65: Résultat questionnaire 3 : Enseignants - associations des discours de la didactique des LE.....	162
Tableau 66 : Possibles argumentatifs du mot civilización chez les enseignants de français.....	162
Tableau 67 : Fréquence des associations qui caractérisent le mot civilización chez les futurs enseignants.	163
Tableau 68: Comparaison des valeurs modales associées au mot civilización : discours lexicographiques et futurs enseignants.	164
Tableau 69 : Définitions qui caractérisent le mot civilización chez les futurs enseignants.	165
Tableau 70: Valeurs modales mobilisées par le mot civilización chez les futurs enseignants : Q1 et Q2	166
Tableau 71 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants – associations normées en espagnol.....	168
Tableau 72 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants – associations non normées en espagnol.	168
Tableau 73 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants – associations des discours de la didactique des LE	169
Tableau 74 : Possibles argumentatifs du mot civilización chez les futurs enseignants colombiens de français	169
Tableau 75: Valeurs modales associées au mot civilización par les sous-groupes des futurs enseignants.	172
Tableau 76: Définitions qui caractérisent le mot civilización chez les futurs enseignants de l'UPN.	172
Tableau 77 : Valeurs modales mobilisées par le mot civilización chez les futurs enseignants de l'UPN : Q1 et Q2	173
Tableau 78: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UPN – associations normées en espagnol.....	174
Tableau 79: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UPN – associations non normées en espagnol.	175
Tableau 80: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UPN – associations des discours de la didactique des LE.....	175
Tableau 81: Possibles argumentatifs du mot civilización chez les futurs enseignants de l'UPN.....	176
Tableau 82: Définitions qui caractérisent le mot civilización chez les futurs enseignants de l'UQ	176
Tableau 83 : Valeurs modales mobilisées par le mot civilización chez les futurs enseignants de l'UQ : Q1 et Q2	178
Tableau 84 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UQ – associations normées en espagnol.	179
Tableau 85 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UQ – associations non conformes en espagnol.	179
Tableau 86 : Résultats questionnaire 3 : futurs enseignants UQ – associations des discours de la didactique des LE.	180
Tableau 87 : Possibles argumentatifs du mot civilización chez les futurs enseignants de l'UQ.....	180
Tableau 88: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants USC – associations normées en espagnol.	182
Tableau 89: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants USC – associations non normées en espagnol.	182
Tableau 90: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants USC – associations des discours de la didactique des LE.....	183
Tableau 91: Fréquence d'associations qui caractérisent le mot culture dans l'ensemble du corpus	184
Tableau 92: Comparaison des valeurs modales associées au mot culture : discours lexicographiques et ensemble du corpus.	185
Tableau 93: Définitions qui caractérisent le mot culture dans l'ensemble du corpus.....	186
Tableau 94: Valeurs modales mobilisées par le mot culture dans l'ensemble du corpus.	187
Tableau 95: Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations normées en français.	188
Tableau 96: Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations non normées en français.	189
Tableau 97: Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations des discours de la didactique des LE.	189
Tableau 98: Possibles argumentatifs du mot culture dans l'ensemble du corpus.	190
Tableau 99 : Fréquence des associations qui caractérisent le mot culture chez les enseignants.	190
Tableau 100: Comparaison des valeurs modales associées au mot culture : discours lexicographiques et corpus enseignants.....	191
Tableau 101: Fréquence des associations qui caractérisent le mot culture chez les enseignants.	192
Tableau 102 : Valeurs modales mobilisées par le mot culture chez les enseignants.....	193

Tableau 103 : Résultats questionnaire 3 : enseignants - associations normées en français.	194
Tableau 104: Résultats questionnaire 3 : enseignants - associations non normées en français.	195
Tableau 105: Résultats questionnaire 3 : enseignants - associations des discours de la didactique des LE.	195
Tableau 106: Possibles argumentatifs du mot culture chez les enseignants.	195
Tableau 107: Fréquence des associations qui caractérisent le mot culture chez les futurs enseignants.	196
Tableau 108: Comparaison des valeurs modales associées au mot culture : discours lexicographiques et futurs enseignants.	198
Tableau 109: Définitions qui caractérisent le mot culture chez les futurs enseignants.	198
Tableau 110: Valeurs modales mobilisées par le mot culture chez les futurs enseignants.	199
Tableau 111 : Résultats questionnaire 3 : futurs enseignants - associations normées en français.	200
Tableau 112 : Résultats questionnaire 3 : futurs enseignants - associations non normées en langue française.	201
Tableau 113 : Résultats questionnaire 3 : futurs enseignants - associations des discours de la didactique des LE.	201
Tableau 114 : Possibles argumentatifs du mot culture chez les futurs enseignants.	201
Tableau 115 : Fréquence des associations que caractérisent le mot culture chez les futurs enseignants de l'UPN.	202
Tableau 116 : Comparaison des valeurs modales associées au mot culture : discours lexicographiques, futurs enseignants UPN.	204
Tableau 117 : Définitions que caractérisent le mot culture chez les futurs enseignants de l'UPN.	204
Tableau 118 : Valeurs modales associées au mot culture par les futurs enseignants de l'UPN : Q1 et Q2.	206
Tableau 119 : Résultats questionnaire 3 : futurs enseignants UPN - associations normées en français.	206
Tableau 120: Résultats questionnaire 3 : futurs enseignants UPN - associations non normées en français.	207
Tableau 121: Résultats questionnaire 3 : futurs enseignants UPN - associations des discours de la didactique des LE.	207
Tableau 122: Possibles argumentatifs du mot culture chez les futurs enseignants de l'UPN.	208
Tableau 123: Définitions que caractérisent le mot culture chez les futurs enseignants de l'UQ.	209
Tableau 124: Comparaison des valeurs modales associées au mot culture : discours lexicographiques, futurs enseignants UQ.	210
Tableau 125: Définitions que caractérisent le mot culture chez les futurs enseignants de l'UQ.	210
Tableau 126: Valeurs modales associées au mot culture par les futurs enseignants de l'UQ : Q1 et Q2.	211
Tableau 127: Résultats questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UQ - associations normées en français.	212
Tableau 128: Résultats questionnaire 3 : futurs enseignants UQ - associations non normées en français.	213
Tableau 129: Résultats questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UQ - associations des discours de la didactique des LE.	213
Tableau 130: Possibles argumentatifs du mot culture chez les futurs enseignants de l'UQ.	214
Tableau 131: Résultats questionnaire 3 : futurs enseignants USC - associations normées en français.	215
Tableau 132: Résultats questionnaire 3 : futurs enseignants de l'USC - associations non normées en français.	216
Tableau 133: Résultats questionnaire 3 : futurs enseignants USC - associations des discours de la didactique des LE.	217
Tableau 134: Fréquence des associations que caractérisent le mot cultura dans l'ensemble du corpus.	217
Tableau 135: Comparaison des valeurs modales associées au mot cultura : discours lexicographiques et ensemble du corpus.	218
Tableau 136: Définitions que caractérisent le mot cultura dans l'ensemble du corpus.	219
Tableau 137: Valeurs modales associées au mot cultura dans l'ensemble du corpus : Q1 et Q2.	220
Tableau 138: Résultats questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations normées en espagnol.	222
Tableau 139: Résultats questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations non normées en espagnol.	222
Tableau 140: Résultats questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations des discours de la didactique des LE.	223
Tableau 141: Possibles argumentatifs du mot cultura dans l'ensemble du corpus.	223
Tableau 142: fréquence des associations que caractérisent le mot cultura chez les enseignants.	224
Tableau 143: Comparaison des valeurs modales associées au mot cultura : discours lexicographiques et corpus enseignants.	225
Tableau 144: Définitions que caractérisent le mot cultura chez les enseignants.	225
Tableau 145: Valeurs modales associées au mot cultura chez les enseignants : Q1 et Q2.	226
Tableau 146: Résultats questionnaire 3 : enseignants - associations normées en espagnol.	228
Tableau 147: Résultats questionnaire 3 : enseignants - associations non normées en espagnol.	228
Tableau 148: Résultats questionnaire 3 : enseignants - associations des discours de la didactique des LE.	228
Tableau 149 : Possibles argumentatifs du mot cultura chez les enseignants.	229
Tableau 150 : Fréquence des associations que caractérisent le mot cultura chez les futurs enseignants.	229
Tableau 151: Comparaison des valeurs modales associées au mot cultura : discours lexicographiques et futurs enseignants.	230
Tableau 152: Définitions que caractérisent le mot cultura chez les futurs enseignants.	231
Tableau 153: Valeurs modales mobilisées par le mot cultura chez les futurs enseignants.	232
Tableau 154: Résultats questionnaire 3 : futurs enseignants - associations normées en espagnol.	233
Tableau 155: Résultats questionnaire 3 : futurs enseignants - associations non normées en espagnol.	234
Tableau 156: Résultats questionnaire 3 : futurs enseignants - associations des discours de la didactique des LE.	234

Tableau 157: Possibles argumentatifs du mot cultura chez les futurs enseignants.	235
Tableau 158: Fréquence des associations que caractérisent le mot cultura chez les futurs enseignants de l'UPN.	237
Tableau 159: Valeurs modales mobilisées par les associations du mot cultura chez les futurs enseignants de l'UPN.	238
Tableau 160: Définitions que caractérisent le mot cultura chez les futurs enseignants de l'UPN.	239
Tableau 161: Valeurs modales mobilisées pour le mot cultura chez les futurs enseignants de l'UPN : Q1 et Q2.	240
Tableau 162: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UPN - associations normées en espagnol.	241
Tableau 163: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UPN - associations non normées en espagnol.	242
Tableau 164: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UPN - associations des discours de la didactique des LE.	242
Tableau 165 : Possibles argumentatifs du mot cultura chez les futurs enseignants de l'UPN.	243
Tableau 166 : Associations que caractérisent le mot cultura chez les futurs enseignants de l'UQ.	244
Tableau 167: Valeurs modales mobilisées par les associations de cultura chez futurs enseignants de l'UQ.	245
Tableau 168: Définitions que caractérisent le mot cultura chez les futurs enseignants de l'UQ.	245
Tableau 169: Comparaison des valeurs modales associées à cultura chez les futurs enseignants de l'UQ : Q1 et Q2.	246
Tableau 170 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UQ - associations normées en espagnol.	248
Tableau 171: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UQ - associations non normées en espagnol.	248
Tableau 172 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UQ - associations des discours de la didactique des LE.	249
Tableau 173 : Possibles argumentatifs du mot cultura chez les futurs enseignants de l'UQ.	249
Tableau 174 : Fréquence des associations que caractérisent le mot cultura chez les futurs enseignants de l'USC.	250
Tableau 175: Comparaison des valeurs modales mobilisées par les associations de cultura chez les futurs enseignants de l'USC : discours lexicographiques et Q1.	251
Tableau 176 : Définitions que caractérisent le mot cultura chez les futurs enseignants de l'USC.	251
Tableau 177 : Valeurs modales du mot cultura chez les futurs enseignants de l'USC : Q1 et Q2.	251
Tableau 178: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants USC - associations normées en espagnol.	253
Tableau 179 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants USC - associations non normées en espagnol.	253
Tableau 180 : Résultat questionnaire 3 : associations des discours de la didactique des LE.	254
Tableau 181: Possibles argumentatifs du mot cultura chez les futurs enseignants de l'USC.	254
Tableau 182 : Fréquence des associations que caractérisent le mot interculturel dans l'ensemble du corpus.	254
Tableau 183 : Comparaison des valeurs modales associées au mot interculturel : discours lexicographiques et ensemble du corpus.	256
Tableau 184 : Fréquence des mots qui définissent interculturel dans l'ensemble du corpus.	256
Tableau 185 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par le mot interculturel : discours lexicographiques, ensemble du corpus Q1 et Q2.	258
Tableau 186: Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations normées en français.	258
Tableau 187 : Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations non normées en français.	259
Tableau 188: Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations de la didactique des LE.	259
Tableau 189 : Possibles argumentatifs du mot interculturel dans l'ensemble du corpus.	260
Tableau 190 : Fréquences des associations qui caractérisent le mot interculturel chez les enseignants.	261
Tableau 191 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par les associations d'interculturel : discours lexicographiques et enseignants.	262
Tableau 192 : Fréquence des mots qui définissent interculturel chez les enseignants.	262
Tableau 193 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par le mot interculturel chez les enseignants : discours lexicographiques, Q1 et Q2.	263
Tableau 194: Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations normées en français.	264
Tableau 195 : Résultat questionnaire 3 : enseignants - associations non normées en français.	264
Tableau 196 : Résultat questionnaire 3 : associations des discours de la didactique des LE.	265
Tableau 197 : Possibles argumentatifs du mot interculturel chez les enseignants.	266
Tableau 198 : Associations qui caractérisent le mot interculturel chez les futurs enseignants.	266
Tableau 199: Comparaison des valeurs modales qui caractérisent le mot interculturel : discours lexicographiques et futurs enseignants.	268
Tableau 200 : Fréquence des mots qui caractérisent la définition d'interculturel chez les futurs enseignants.	268
Tableau 201 : Comparaison des valeurs modales du mot interculturel : discours lexicographiques et futurs enseignants : Q1 et Q2.	269
Tableau 202 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations normées en français.	270
Tableau 203 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations non normées en français.	270

Tableau 204 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations des discours de la didactique des LE.	271
Tableau 205 : Possibles argumentatifs du mot interculturel chez les futurs enseignants.	271
Tableau 206 : Fréquence des associations qui caractérisent le mot interculturel chez les futurs enseignants de l'UPN.	272
Tableau 207 : Valeurs modales mobilisées par les associations d'interculturel chez les futurs enseignants de l'UPN.	273
Tableau 208 : Définitions que caractérisent le mot interculturel chez les futurs enseignants de l'UPN.	274
Tableau 209 : Comparaison des valeurs modales du mot interculturel chez les futurs enseignants de l'UPN : Q1 et Q2.	275
Tableau 210 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UPN - associations normées en français.	276
Tableau 211 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UPN - associations non normées en français.	276
Tableau 212 : Résultat questionnaire 3 : Futurs enseignants de l'UPN - associations de la didactique des LE.	277
Tableau 213 : Possibles argumentatifs du mot interculturel chez les futurs enseignants de l'UPN.	278
Tableau 214 : Fréquence des associations qui caractérisent le mot interculturel chez les futurs enseignants de l'UQ.	278
Tableau 215 : Comparaison de valeurs modales mobilisées par les associations d'interculturel : discours lexicographiques et futurs enseignants de l'UQ.	279
Tableau 216 : Définitions que caractérisent le mot interculturel chez les futurs enseignants de l'UQ.	280
Tableau 217 : Valeurs modales mobilisées par les définitions d'interculturel chez les futurs enseignants de l'UQ : Q1 et Q2.	280
Tableau 218 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UQ - associations normées en français.	281
Tableau 219 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UQ - associations non normées en français.	281
Tableau 220 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants UQ - associations de la didactique des LE.	282
Tableau 221 : Possibles argumentatifs du mot interculturel chez les futurs enseignants de l'UQ.	283
Tableau 222 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants USC - associations normées en français.	284
Tableau 223 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants USC - associations non normées en français.	284
Tableau 224 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'USC - associations des discours de la didactique des LE.	285
Tableau 225 : Associations que caractérisent le mot interculturel dans l'ensemble du corpus.	286
Tableau 226 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par les associations d'interculturel : discours lexicographiques et ensemble du corpus.	287
Tableau 227 : Définitions qui caractérisent le mot interculturel dans l'ensemble du corpus.	287
Tableau 228 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par le mot interculturel : discours lexicographiques, ensemble du corpus Q1 et Q2.	289
Tableau 229 : Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations normées en espagnol.	289
Tableau 230 : Résultat questionnaire 3 : ensemble du corpus - associations de la didactique des LE.	290
Tableau 231 : Possibles argumentatifs du mot interculturel dans l'ensemble du corpus.	291
Tableau 232 : Fréquence des associations qui caractérisent le mot interculturel chez les enseignants.	291
Tableau 233 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par les associations d'interculturel : discours lexicographiques et enseignants.	292
Tableau 234 : Définitions qui caractérisent le mot interculturel chez les enseignants.	293
Tableau 235 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par les définitions des enseignants du mot interculturel : discours lexicographiques, Q1 et Q2.	294
Tableau 236 : Résultat questionnaire 3 : enseignants - associations normées en espagnol.	296
Tableau 237 : Résultat questionnaire 3 : enseignants - associations des discours de la didactique des LE.	298
Tableau 238 : Possibles argumentatifs du mot interculturel chez les enseignants.	298
Tableau 239 : Fréquence des associations qui caractérisent le mot interculturel chez les futurs enseignants.	299
Tableau 240 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par les associations d'interculturel : discours lexicographiques et futurs enseignants.	300
Tableau 241 : Définitions qui caractérisent le mot interculturel chez les futurs enseignants.	301
Tableau 242 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par le mot interculturel : discours lexicographiques et futurs enseignants : Q1 et Q2.	302
Tableau 243 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations des discours normés en espagnol.	303
Tableau 244 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants - associations de la didactique des LE.	304
Tableau 245 : Possibles argumentatifs du mot interculturel chez les futurs enseignants.	304
Tableau 246 : Fréquence des associations qui caractérisent le mot interculturel chez les futurs enseignants de l'UPN.	305
Tableau 247 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par les associations du mot interculturel des futurs enseignants de l'UPN et les discours lexicographiques.	306
Tableau 248 : Fréquence des mots qui définissent le mot interculturel chez les futurs enseignants de l'UPN.	307

Tableau 249 : Comparaison des valeurs modales mobilisées pour le mot interculturel chez les futurs enseignants de l'UPN : discours lexicographiques, Q1 et Q2.....	308
Tableau 250 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UPN - associations normées en espagnol.....	309
Tableau 251 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UPN - associations des discours de la didactique des LE.....	310
Tableau 252 : Possibles argumentatifs du mot interculturel chez les futurs enseignants de l'UPN.....	310
Tableau 253 : Fréquences des associations que caractérisent le mot interculturel chez les futurs enseignants de l'UQ.....	311
Tableau 254 : Valeurs modales mobilisées par les associations d'interculturel chez les futurs enseignants de l'UQ.....	312
Tableau 255 : Fréquence des mots qui définissent interculturel chez les futurs enseignants de l'UQ.....	312
Tableau 256 : Comparaison des valeurs modales du mot interculturel : discours lexicographiques et futurs enseignants de l'UQ : Q1 et Q2.....	314
Tableau 257 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UQ - associations normées en espagnol.....	314
Tableau 258 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'UQ - associations des discours de la didactique des LE.....	315
Tableau 259 : Possibles argumentatifs du mot interculturel chez les futurs enseignants de l'UQ.....	315
Tableau 260 : Associations qui caractérisent le mot interculturel chez les futurs enseignants de l'USC.....	316
Tableau 261 : Valeurs modales mobilisées par les associations d'interculturel chez les futurs enseignants de l'USC.....	316
Tableau 262 : Fréquence des mots qui définissent interculturel chez les futurs enseignants de l'USC.....	317
Tableau 263 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par le mot interculturel : discours lexicographiques et futurs enseignants de l'USC : Q1 et Q2.....	318
Tableau 264 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants de l'USC - associations normées en espagnol.....	318
Tableau 265 : Résultat questionnaire 3 : futurs enseignants USC - associations des discours de la didactique des LE.....	319
Tableau 266 : Possibles argumentatifs du mot interculturel déployés par les futurs enseignants de l'USC.....	320
Tableau 267 : Reconstruction de la signification lexicale de civilisation dans les discours lexicographiques en espagnol et en français.....	322
Tableau 268 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par les stéréotypes de civilisation en espagnol et en français.....	323
Tableau 269 : Possibles argumentatifs de civilisation déployés dans l'ensemble du corpus en espagnol et en français.....	324
Tableau 270 : valeurs modales mobilisées par les PA du mot civilisation en espagnol et en français : ensemble du corpus.....	324
Tableau 271 : Possibles argumentatifs de civilisation déployés par les enseignants, en espagnol et en français.....	325
Tableau 272 : valeurs modales mobilisées par les PA du mot civilisation en espagnol et en français, chez les enseignants.....	326
Tableau 273 : Possibles argumentatifs de civilisation déployés par les futurs enseignants en espagnol et en français.....	327
Tableau 274 : valeurs modales des PA associées par les futurs enseignants au mot civilisation en espagnol et en français.....	327
Tableau 275 : Possibles argumentatifs de civilisation déployés par chacun des groupes des futurs enseignants en espagnol et en français.....	329
Tableau 276 : valeurs modales des PA associées par chacun des groupes des futurs enseignants au mot civilisation en espagnol et en français.....	330
Tableau 277 : Reconstruction de la signification lexicale de culture dans les discours lexicographiques en espagnol et en français.....	332
Tableau 278 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par les stéréotypes de culture en espagnol et en français.....	332
Tableau 279 : Possibles argumentatifs de culture déployés par l'ensemble du corpus en espagnol et en français.....	333
Tableau 280 : Valeurs modales mobilisées par les PA déployés pour le mot culture dans l'ensemble du corpus en espagnol et en français.....	333
Tableau 281 : Possibles argumentatifs de culture déployés par les enseignants en espagnol et en français.....	335
Tableau 282 : Valeurs modales mobilisées par les PA déployés pour le mot culture chez les enseignants en espagnol et en français.....	335
Tableau 283 : Possibles argumentatifs de culture déployés par les futurs enseignants en espagnol et en français.....	336
Tableau 284 : Valeurs modales mobilisées par les PA déployés pour le mot culture chez les futurs enseignants en espagnol et en français.....	337
Tableau 285 : Possibles argumentatifs de culture déployés par chacun des groupes des futurs enseignants en espagnol et en français.....	338
Tableau 286 : Valeurs modales des PA associés par chacun des groupes des futurs enseignants au mot culture en espagnol et en français.....	339
Tableau 287 : Reconstruction de la signification lexicale d'interculturel dans les discours lexicographiques en espagnol et en français.....	340
Tableau 288 : Comparaison des valeurs modales mobilisées par les stéréotypes du mot interculturel, en espagnol et en français.....	341
Tableau 289 : Possibles argumentatifs d'interculturel déployés dans l'ensemble du corpus en espagnol et en français.....	341

Tableau 290 : Valeurs modales mobilisées par les PA déployés pour le mot interculturel dans l'ensemble du corpus en espagnol et en français.	342
Tableau 291 : Possibles argumentatifs d'interculturel déployés par les enseignants en espagnol et en français.	342
Tableau 292 : Valeurs modales mobilisées par les PA déployés pour le mot interculturel, chez les enseignants, en espagnol et en français.	343
Tableau 293 : Possibles argumentatifs d'interculturel déployés par les futurs enseignants en espagnol et en français.	344
Tableau 294 : Valeurs modales mobilisées par les PA déployés pour le mot interculturel, chez les futurs enseignants, en espagnol et en français.	345
Tableau 295 : Possibles argumentatifs d'interculturel déployés par chacun des groupes des futurs enseignants.	346
Tableau 296 : Valeurs modales des PA associés par chacun des groupes des futurs enseignants au mot interculturel en espagnol et en français.	347

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Etude de caractérisation. (Traduit par nos soins du Rapport de l'Alianza Francesa: 2014 a).	16
Figure 2 : Description sémantique. (Ducrot, 1984 : 60)	27
Figure 3 : Carré argumentatif. (Carel, 2011 : 67)	29
Figure 4 : Niveaux d'inclusion des termes en didactique des LE. (Puren, 1991 : 19)	38
Figure 5 : mécanisme d'élaboration d'une nouvelle méthodologie. (Puren, 1991 : 98)	39
Figure 6 : Les 4 niveaux d'une approche méthodologique centrée sur la culture. (Rivenc, 2003 : 42)	39
Figure 7 : Évolution de la didactique des langues étrangères. (Puren, 1991 : 43)	42
Figure 8 : Organisation interne de la Méthodologie directe. (Puren, 1991 : 121)	44
Figure 9 : Objectifs de la méthodologie active. (Puren, 1991 : 190)	46
Figure 10 : Définitions de la compétence de communication. (Bernard, 1991 : 20)	53
Figure 11 : Compétence à communiquer langagièrement. (Rosen, 2010 : 41)	58
Figure 12 : Évolution de l'anthropologie et de la didactique du FLE	60
Figure 13 : Les savoirs d'action. (Olry et Wittorski, 2004 : 242)	78
Figure 14 : Le processus de la transposition didactique de Chevallard. (Repris de : Bellachhab, 2015 : 49)	79
Figure 15 : Fréquence totale d'apparition des principales associations du mot civilisation	116
Figure 16 : Fréquence d'apparition des principales associations du mot civilisation chez les futurs enseignants de français	136
Figure 17 : Fréquence totale d'apparition des principales associations du mot civilización	150
Figure 18 : Nombre d'occurrences des principales associations du mot civilización dans chacun des groupes des futurs enseignants de français.	170
Figure 19 : Nombre d'occurrences des principales associations du mot culture dans chacun des groupes	184
Figure 20 : Fréquence d'apparition des principales associations du mot culture chez les futurs enseignants	197
Figure 21 : Nombre d'occurrences des principales associations du mot cultura dans chacun des groupes des futurs enseignants	236
Figure 22 : Comparaison des associations d'interculturel, faites par les enseignants ayant effectué un séjour à l'étranger (PV) et les enseignants n'ayant pas effectué de séjour à l'étranger (P)	261
Figure 23 : Nombre d'occurrences des principales associations du mot interculturel dans chacun des groupes des futurs enseignants	267
Figure 24 : Comparaison des associations d'intercultural, faites par les enseignants ayant effectué un séjour à l'étranger (PV) et les enseignants n'ayant pas effectué de séjour à l'étranger (P)	293
Figure 25 : Comparaison des définitions d'intercultural, faites par les enseignants ayant effectué un séjour à l'étranger (PV) et les enseignants n'ayant pas effectué de séjour à l'étranger (P)	294
Figure 26 : Nombre d'occurrences des principales associations du mot intercultural dans chacun des groupes de futurs enseignants	300

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire 1 en langue française

Université de Nantes
Ecole doctorale 496 – Sociétés, Cultures, Échanges (SCE)

Thèse de doctorat

Questionnaire 1

Ce questionnaire est totalement anonyme : vos réponses seront utilisées à des fins scientifiques. Nous vous remercions de votre participation.

Établissement : _____ **Age :** _____ **Sexe :** _____ **C. S :** _____

Dans votre contexte professionnel, quels sont les mots qui vous viennent spontanément à l'esprit quand vous entendez les mots suivants ?

Civilisation :

Culture :

Interculturel :

Annexe 2 : Questionnaire 2 en langue française

Université de Nantes
Ecole doctorale 496 – Sociétés, Cultures, Échanges (SCE)

Thèse de doctorat

Questionnaire 2

**Ce questionnaire est totalement anonyme : vos réponses seront utilisées à des fins scientifiques.
Nous vous remercions de votre participation.**

Établissement : _____ **Age :** _____ **Sexe :** _____ **C. S :** _____

En tant qu'enseignant des langues étrangères, définissez les mots suivants :

Culture :

Civilisation :

Interculturel :

Annexe 3 : Questionnaire 3 en langue française

Université de Nantes
Ecole doctorale 496 – Sociétés, Cultures, Échanges (SCE)
Thèse de doctorat

Questionnaire 3

Ce questionnaire est totalement anonyme : vos réponses seront utilisées à des fins scientifiques. Nous vous remercions de votre participation.

Établissement : _____ **Age :** _____ **Sexe :** _____ **C. S :** _____

Vous trouverez ci-dessous des séries des chaînes portant sur les mots civilisation, culture et interculturel. À partir des associations proposées et **en tant qu'enseignant des langues étrangères** cochez (X) si elles sont possibles, parfois possibles ou impossibles. (Cochez seulement une case)

Séries des chaînes	Associations		
	Possible	Parfois possible	Impossible
CULTURE			
Culture donc développement des facultés intellectuelles			
Culture donc éducation			
Culture donc science			
Culture donc érudition			
Culture donc instruction			
Culture donc connaissances			
Culture donc savoir			
Culture donc sens critique			
Culture donc jugement			
Culture donc croyances			
Culture donc études			
Culture donc mœurs			
Culture donc lecture			
Culture donc convictions partagés			
Culture donc travail			
Culture donc civilisation			
Culture donc habitudes			
Culture donc expérience			
Culture donc mode de vie			
Culture donc construction			
Culture donc observation			
Culture donc perfectionnement des relations humaines			
Culture donc valeurs partagées			
Culture donc art			

Culture donc interprétation			
Culture donc voyages			
Culture donc progrès			
Culture donc traditions			
Culture donc manières d'agir			
Culture donc manières de penser			
Culture donc religion			
Culture donc développement industriel			
Culture donc développement matériel			
Culture donc développement spirituel			
Culture donc construction			
Culture donc interprétation			
Culture donc littérature			
Culture donc communication			
Culture donc ethnocentrisme			
Culture donc perception			
Culture donc préjugés			
Culture donc discrimination			
Culture donc représentation			
Culture donc colonisation			
INTERCULTUREL			
Interculturel donc contact			
Interculturel donc liens entre cultures			
Interculturel donc éléments communs			
Interculturel donc différences			
Interculturel donc échange			
Interculturel donc tolérance			
Interculturel donc dialogue			
Interculturel donc communication			
Interculturel donc coexistence			
Interculturel donc intercompréhension			
Interculturel donc attitudes			
Interculturel donc contexte			
Interculturel donc négociation			
Interculturel donc diversité			
Interculturel donc rupture			
Interculturel donc temps partagé			
Interculturel donc espace partagé			
Interculturel donc vécu			
Interculturel donc évaluation			
Interculturel donc présence			
Interculturel donc affects			
Interculturel donc identité			
Interculturel donc conflits			
Interculturel donc malentendus			
Interculturel donc choc			
Interculturel donc découverte			
Interculturel donc conscience			
Interculturel donc étrangeté			

Interculturel donc interprétation			
Interculturel donc altérité			
Interculturel donc remise en question			
Interculturel donc empathie			
Interculturel donc conflit			
Interculturel donc implicites			
Interculturel donc dysfonctionnement			
Interculturel donc simulation			
CIVILISATION			
Civilisation donc civiliser			
Civilisation donc culture supérieure			
Civilisation donc affiner			
Civilisation donc développement culturel			
Civilisation donc éduquer			
Civilisation donc polir			
Civilisation donc imposer			
Civilisation donc améliorer			
Civilisation donc adoucir			
Civilisation donc former			
Civilisation donc bienveillance			
Civilisation donc mœurs			
Civilisation donc convertir			
Civilisation donc justice			
Civilisation donc améliorer comportements			
Civilisation donc sociable			
Civilisation donc valeurs			
Civilisation donc religion			
Civilisation donc coutumes			
Civilisation donc moral			
Civilisation donc esthétisme			
Civilisation donc connaissances			
Civilisation donc science			
Civilisation donc technique			
Civilisation donc intellectuel			
Civilisation donc culture			
Civilisation donc arts			
Civilisation donc croyances			
Civilisation donc développement			
Civilisation donc progrès			
Civilisation donc confort			
Civilisation donc avancement			
Civilisation donc évolution			
Civilisation donc barbarie			
Civilisation donc ethnocentrisme			
Civilisation donc répertoires			
Civilisation donc informations			
Civilisation donc normes			
Civilisation donc assimilation			
Civilisation donc transmission			

Civilisation donc intercompréhension			

Annexe 4 : Questionnaire 1 en langue espagnole

Universidad de Nantes
Escuela doctoral 496 – Sociétés, Cultures, Échanges (SCE)

Tesis de doctorado

Cuestionario 1

Este cuestionario es totalmente anónimo: sus respuestas serán utilizadas para fines científicos. Gracias por su participación.

Institución educativa: _____ **Edad:** _____ **Sexo:** _____ **E. S:** _____

Teniendo en cuenta su campo de desempeño profesional, ¿qué palabras asocia a los siguientes términos?

Cultura:

Civilización:

Intercultural:

Annexe 5 : Questionnaire 2 en langue espagnole

Universidad de Nantes
Escuela doctoral 496 – Sociétés, Cultures, Échanges (SCE)

Tesis de doctorado

Cuestionario 2

Este cuestionario es totalmente anónimo: sus respuestas serán empleadas para fines científicos. Gracias por su participación.

Institución educativa: _____ **Edad:** _____ **Sexo:** _____ **E. S:** _____

Como profesor de lenguas extranjeras, defina los siguientes términos:

Cultura:

Civilización:

Intercultural

Annexe 6 : Questionnaire 3 en langue espagnole

Universidad de Nantes
Escuela doctoral 496 – Sociétés, Cultures, Échanges (SCE)
Tesis de doctorado
Cuestionario 3

Este cuestionario es totalmente anónimo: sus respuestas serán empleadas para fines científicos. Gracias por su participación.

Institución: _____ **Edad:** _____ **Sexo:** _____ **C. S:** _____

A continuación encontrará una serie de asociaciones de las palabras civilización, cultura e intercultural. Marque con una (X) si usted considera que dichas asociaciones son posibles, a veces posibles o imposibles.

Series	Asociación		
	Posible	A veces posible	Imposible
CULTURA			
Cultura luego desarrollo de facultades intelectuales			
Cultura luego instrucción			
Cultura luego estudio			
Cultura luego lectura			
Cultura luego trabajo			
Cultura luego saber			
Cultura luego erudición			
Cultura luego experiencia			
Cultura luego juicio de valor			
Cultura luego observación			
Cultura luego viajes			
Cultura luego conocimientos			
Cultura luego juicio crítico			
Cultura luego creencias			
Cultura luego valores compartidos			
Cultura luego tradiciones			
Cultura luego religión			
Cultura luego costumbres			
Cultura luego hábitos			
Cultura luego modos de vida			
Cultura luego comportamientos			
Cultura luego maneras de pensar			
Cultura luego desarrollo artístico			
Cultura luego desarrollo científico			
Cultura luego desarrollo industrial			
Cultura luego desarrollo material			
Cultura luego desarrollo espiritual			
Cultura luego desarrollo literario			
Cultura luego perfeccionamiento de relaciones humanas			

Cultura luego progreso			
Cultura luego colonización			
Cultura luego adelanto			
Cultura luego avance			
Cultura luego civilización			
Cultura luego construcción			
Cultura luego interpretación			
Cultura luego desempeño			
Cultura luego comunicación			
Cultura luego etnocentrismo			
Cultura luego percepción			
Cultura luego prejuicios			
Cultura luego discriminación			
Cultura luego representación			
CIVILIZACIÓN			
Civilización luego civilizar			
Civilización luego cultura superior			
Civilización luego afinar			
Civilización luego enseñar			
Civilización luego imponer			
Civilización luego desarrollo cultural			
Civilización luego suavizar			
Civilización luego instruir			
Civilización luego justicia			
Civilización luego formar			
Civilización luego educar			
Civilización luego bondad			
Civilización luego mejorar			
Civilización luego pulir			
Civilización luego convertir			
Civilización luego valores			
Civilización luego moral			
Civilización luego mejorar comportamientos			
Civilización luego religión			
Civilización luego sociable			
Civilización luego elevar nivel cultural			
Civilización luego costumbres			
Civilización luego conocimientos			
Civilización luego cultura			
Civilización luego ciencia			
Civilización luego estetismo			
Civilización luego artes			
Civilización luego comprensión recíproca			
Civilización luego ideas			
Civilización luego costumbres			
Civilización luego creencias			
Civilización luego conocimientos			
Civilización luego desarrollo			
Civilización luego técnica			

Civilización luego intelectual			
Civilización luego avances			
Civilización luego comodidades			
Civilización luego evolución			
Civilización luego progreso			
Civilización luego barbarie			
Civilización luego etnocentrismo			
Civilización luego repertorios			
Civilización luego información			
Civilización luego normas			
Civilización luego asimilación			
Civilización luego transmisión			
INTERCULTURAL			
Intercultural luego relación entre culturas			
Intercultural luego contacto			
Intercultural luego elementos comunes			
Intercultural luego comunicación			
Intercultural luego comprensión recíproca			
Intercultural luego tolerancia			
Intercultural luego coexistencia			
Intercultural luego actitudes			
Intercultural luego contexto			
Intercultural luego diversidad			
Intercultural luego ruptura			
Intercultural luego tiempo compartido			
Intercultural luego espacio compartido			
Intercultural luego experiencia vivida			
Intercultural luego intercambio			
Intercultural luego diferencias			
Intercultural luego evaluación			
Intercultural luego negociación			
Intercultural luego presencia			
Intercultural luego diálogo			
Intercultural luego afectos			
Intercultural luego identidad			
Intercultural luego conflictos			
Intercultural luego malos entendidos			
Intercultural luego choque			
Intercultural luego descubrimiento			
Intercultural luego consciencia			
Intercultural luego rareza			
Intercultural luego interpretación			
Intercultural luego simulación			
Intercultural luego alteridad			
Intercultural luego cuestionamiento			
Intercultural luego empatía			
Intercultural luego conflicto			
Intercultural luego implícitos			
Intercultural luego problemas			

Annexe 7 : Fiche de caractérisation des enseignants de français

Université de Nantes
Ecole doctorale 496 – Sociétés, Cultures, Échanges (SCE)
Thèse de doctorat

FICHE DE CARACTÉRISATION DES ENSEIGNANTS

A. Informations personnelles :

1. Sexe :
 - ☐ Masculin
 - ☐ Féminin
2. Nationalité : _____
3. Âge : _____
4. Comment avez-vous appris la langue française ?
 - ☐ Institut des langues
 - ☐ Formation universitaire
 - ☐ Autodidacte
 - ☐ Parents bilingues
 - ☐ Autre (précisez) _____
5. Quel est votre niveau de français actuel ?
Une seule réponse possible.
 - ☐ A1 (Utilisateur débutant)
 - ☐ A2 (Utilisateur débutant)
 - ☐ B1 (Utilisateur indépendant)
 - ☐ B2 (Utilisateur indépendant)
 - ☐ C1 (Utilisateur expérimenté)
 - ☐ C2 (Utilisateur expérimenté)
6. Avez-vous un diplôme DELF/DALF qui atteste de ce niveau ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non
7. Avez-vous séjourné dans un pays francophone ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non
8. Si oui :
Lequel ? _____
Quel était l'objectif de votre séjour ?
 - ☐ Assistante de langues
 - ☐ Travail
 - ☐ Convention universitaire
 - ☐ Tourisme
 - ☐ Autre : _____
Combien de temps ? _____
Dans quelle année ? _____

9. Avez-vous des contacts en français avec des francophones ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non

10. Si oui, avec quelle fréquence ?
 - ☐ Tous les jours
 - ☐ Une fois par semaine
 - ☐ Une fois par mois
 - ☐ Une fois par an

B. Informations professionnelles :

1. Dernier diplôme obtenu :
 - ☐ Bachillerato
 - ☐ Licenciatura
 - ☐ Maestría
 - ☐ DoctoradoIntitulé du diplôme: _____

2. Etudes en cours :

3. Combien d'années d'expérience professionnelle avez-vous dans l'enseignement ? _____
4. Combien d'années d'expérience dans l'enseignement du français avez-vous ? _____

Merci de votre participation !

Annexe 8 : Fiche de caractérisation des futurs enseignants

Université de Nantes
Ecole doctorale 496 – Sociétés, Cultures, Échanges (SCE)
Thèse de doctorat

FICHE DE CARACTÉRISATION DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

A. Informations personnelles :

1. Sexe :
 - ☐ Masculin
 - ☐ Féminin
2. Nationalité : _____
3. Âge : _____
4. Comment avez-vous appris la langue française ?
 - ☐ Institut des langues
 - ☐ Formation universitaire
 - ☐ Autodidacte
 - ☐ Parents bilingues
 - ☐ Autre (précisez) _____

5. Quel est votre niveau de français actuel ? Une seule réponse possible.
 - ☐ A1 (Utilisateur débutant)
 - ☐ A2 (Utilisateur débutant)
 - ☐ B1 (Utilisateur indépendant)
 - ☐ B2 (Utilisateur indépendant)
 - ☐ C1 (Utilisateur expérimenté)
 - ☐ C2 (Utilisateur expérimenté)

6. Avez-vous un diplôme DELF/DALF qui atteste de ce niveau ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non

7. Avez-vous séjourné dans un pays francophone ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non

8. Si oui :
Lequel ? _____
Quel était l'objectif de votre séjour ?
 - ☐ Assistante de langues
 - ☐ Travail
 - ☐ Convention universitaire
 - ☐ Tourisme
 - ☐ Autre : _____

Combien de temps ? _____

Dans quelle année ? _____

9. Avez-vous des contacts en français avec des francophones ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non
10. Si oui, avec quelle fréquence ?
 - ☐ Tous les jours
 - ☐ Une fois par semaine
 - ☐ Une fois par mois
 - ☐ Une fois par an

B. Informations académiques :

1. Etudes en cours :

Semestre : _____

2. Avez-vous un autre diplôme de l'enseignement supérieur ?
 - ☐ Oui _____
 - ☐ Non _____

Si oui, quel est l'intitulé de votre diplôme ?

3. Sans tenir compte de votre stage pédagogique, avez-vous une autre expérience professionnelle dans l'enseignement du français ?
 - ☐ Oui _____
 - ☐ Non _____

4. Si oui, précisez le type d'institution :
 - ☐ Institut de langues
 - ☐ Université
 - ☐ École, collège ou lycée
 - ☐ Autre (précisez) _____

Merci de votre participation !

Annexe 9 : Bilan des savoirs

Université de Nantes

Ecole doctorale 496 – Sociétés, Cultures, Échanges (SCE)

Thèse de doctorat

BILAN DES SAVOIRS

1. Depuis que vous êtes enseignant de français langue étrangère vous avez acquis, concernant les faits culturels et/ou interculturels, certaines compétences, des méthodes, des savoirs en général. Vous avez peut-être adapté vos pratiques en fonction des recommandations du Ministère de l'Education Nationale et de votre vécu du terrain. Qu'est-ce que vous reprenez de cette expérience ?

Thèse de Doctorat

Iris Viviana DELGADILLO ESGUERRA

Représentation linguistique des mots *civilisation*, *culture* et *interculturel*. Quelles constructions identitaires véhiculées par les enseignants et futurs enseignants colombiens de français ?

Linguistics representations of words *civilisation* *culture* and *interculturality*. Which identity construction is spread by Colombian French teachers and Colombian future French teachers ?

Résumé

Dans l'enseignement des langues étrangères en Colombie, l'intégration de la culture aux cours de FLE tourne autour de trois concepts clé : *civilisation*, *culture* et *interculturel*. Pour pouvoir comprendre les pratiques enseignantes et la forte tendance à limiter l'enseignement de la culture à des caractéristiques folklorisantes, il serait nécessaire de comprendre la représentation linguistique que les enseignants ont de chacun de ces concepts, ainsi que la construction identitaire qu'ils véhiculent. Seul une approche sémantique complétée avec une analyse du rapport au savoir, pourrait nous permettre de comprendre les pratiques didactiques effectives dans la salle de classe.

L'étude que nous présentons, s'inscrit donc dans le croisement de la Sémantique des Possibles Argumentatifs et la didactique des langues étrangères, à travers la mise en place d'un protocole expérimental intégrant une approche sémantique à l'analyse du rapport au savoir.

Pour avoir accès aux acteurs directs de l'enseignement de français dans le secteur public en Colombie, nous avons décidé d'inscrire notre étude dans le cadre du Projet de réintroduction de français, que le Ministère de l'Education Nationale et l'Ambassade de France ont entrepris depuis 2009 dans le pays. Ainsi, notre étude compte sur la participation de huit enseignants et de trente-neuf futurs enseignants de français.

Nous croyons avoir démontré que le protocole expérimental mis en place, associant le protocole de la SPA, des bilans de savoirs et de l'entretien d'explicitation permet l'analyse de la singularité de la pratique enseignante. Cette approche s'avère plus compréhensive des actes pédagogiques, mais souligne également les obstacles provoqués par le manque de formation en méthodologie et didactique des langues étrangères. En réalité, les choix pédagogiques mettent en jeu la représentation sociale de « soi » et de l'autre » car ils véhiculent une certaine construction identitaire et donc, outre la bonne volonté des enseignants, ces choix devraient être plus conscients.

Mots clés

Civilisation, culture, interculturel, didactique du FLE, SPA, rapport au savoir.

Abstract

The integration of culture in FFL (French as a Foreign Language) teaching in Colombia deals with three key concepts: *Civilisation*, *culture* and *interculturality*. In order to understand teaching practices and their limitation to teach culture based on folkloric images of people, it will be necessary to examine teachers' linguistic representations of these three concepts as well as the identity construction that teachers' representations spread. Only; a semantic approach accompanied by a relation to knowledge analysis, would allow us to understand the actual teaching practices in the classroom.

This study is placed at the intersection between the Semantic of Argumentative Possibilities and foreign languages didactics, thanks to the implantation of an experimental protocol that incorporates a semantic approach into the analyses obtained through relation to knowledge

In order to be directly in contact with French teachers from the state schools of Colombia, we have chosen the reintroduction of French Teaching project (*Proyecto de reintroduccion del francés*) as the context for this study. This project started in 2009 thanks to the efforts of the Ministry of National Education and the French embassy in Colombia. The participants were divided into two groups. One of 8 French teachers and the other of 39 future French teachers, who were in training and responsible for the teaching of French in primary and secondary schools.

We believe that the experimental protocol used in this research is a way to analyse the singularity of teachers' practices: This approach seems to provide a good understanding of teaching practices, even if it underlines problems caused by the lack of training in the field of methodology and didactics of foreign languages. As a matter of fact, the pedagogical choices put the social representation of "the self" and "the other" at stake, because they spread a certain identity construction and despite of the teachers' good will, teachers should be aware of their choices.

Key Words

Civilisation, culture, interculturality, FFL didactics, SPA, relation to knowledge.