

UNIVERSITÉ DE NANTES
ÉCOLE DOCTORALE 496
SOCIÉTÉS, CULTURES, ÉCHANGES

Année 2011

N° attribué par la bibliothèque

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**La mobilisation discursive des valeurs sociales
chez les futurs enseignants de FLE
en Colombie**

THÈSE DE DOCTORAT

Discipline : Sciences du Langage

Spécialité : Sémantique, Pragmatique, FLE

présentée

et soutenue publiquement par

Jaime RUIZ VEGA

le 27 octobre 2011, devant le jury ci-dessous

JURY

M. Loïc FRAVALO, co-encadrant de la thèse, Maître de Conférences en Etudes hispaniques,
Université de Nantes

Mme Olga GALATANU, Directrice de la thèse, Professeure en Sciences du Langage à
l'Université de Nantes

M. Jean-Marie LASSUS, Professeur en Etudes Hispaniques, Université de Nantes

Mme Marion PESCHEUX, Professeure en Sciences du Langage à
l'Université Lille 3

Mme Marta TORDESILLAS, Professeure en Sciences du Langage, Universidad Autonoma de Madrid

Directrice de thèse : Mme Olga **GALATANU**

Professeure en Sciences du Langage à l'Université de Nantes

« Toute activité de langage va donc sans cesse composer entre d'un côté, du cerné, du nommé, du stabilisé et de l'autre, du non cerné, du non défini que cette activité même introduit aux fins de déplacer les repères de connaissance ou de compréhension établis et par là, négocier des représentations nouvelles ou personnelles des choses. »
(Georges VIGNAUX (1988), Le Discours, acteur du monde :
Énonciation, argumentation et cognition. Ophrys)

“¡Quiero palabras: palabras...! para urdir una canción.”
(León DE GREIFF (1930), Libro de Signos)

*À ma mère, modèle de sacrifice, de générosité et de lutte
À la mémoire d'Edisson Manuel*

Remerciements

Je tiens à remercier vivement Olga GALATANU, ma directrice de thèse, pour sa patience, ses enseignements, son orientation et ses encouragements. Je lui exprime aussi toute ma gratitude pour sa générosité intellectuelle et humaine.

Je remercie Loïc FRAVALO pour son co-encadrement ainsi que pour son soutien et sa patience pendant les démarches d'impression des deux tomes de cette thèse.

Je remercie Marion PESCHEUX, Marta TORDESILLAS et Jean-Marie LASSUS pour avoir accepté de lire et d'évaluer ma thèse, pour l'intérêt qu'ils ont porté à cette recherche et pour leurs commentaires.

Mes remerciements s'adressent aussi à Martine SELLOS-RAMIÈRE pour son soutien pendant les premières années de ma recherche et pour sa contribution à la création et mise en place du Master Enseignement des Langues Étrangères – Analyse et Programmation de la Communication Didactique.

Je remercie également les étudiants de la licence Espagnol-Langues étrangères de l'Université Pédagogique Nationale qui ont accepté de répondre aux questionnaires proposés.

Mes remerciements vont aussi à mes collègues de français et à ceux qui m'ont accordé du temps en répondant aux enquêtes de ma recherche.

Je remercie également la Maison des Chercheurs Étrangers et tout particulièrement Soline, Caroline et Marie et tous les autres membres de la MCE pour leur accueil chaleureux.

Je souhaite aussi remercier ma famille de Miraflores (département de Boyacá) pour la confiance qu'elle m'a toujours accordée.

Je suis également reconnaissant envers tous mes amis, notamment Don Guillo G., et toutes les personnes qui m'ont apporté une aide tout au long de cette recherche.

Ma reconnaissance va aussi à mes amis du *Club de Çamedit* qui m'ont encouragé tous les samedis.

Je tiens à remercier vivement Deyanira pour sa patience et pour son soutien tout au long de ce travail.

Je tiens tout particulièrement à exprimer ma profonde gratitude à Myriam C. et à Alvaro William S., pour tous leurs encouragements et leurs conseils, pour leur confiance et leur amitié sincère depuis 2003 et surtout durant mes travaux de recherche.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	viii
INTRODUCTION	13
CHAPITRE I. L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN COLOMBIE	21
<i>1.1 La diffusion du français en Colombie</i>	21
<i>1.2 La langue française à l'Université Pédagogique Nationale</i>	27
CHAPITRE II. CADRE THÉORIQUE	33
<i>Didactique des langues étrangères</i>	33
<i>Compétence et compétences</i>	36
<i>L'apprentissage d'une langue étrangère : le contexte et le processus</i>	39
SÉMANTIQUES ET POSSIBLES ARGUMENTATIFS	42
<i>II.1 La sémantique</i>	42
II.1.1 Un passé très récent	42
II.1.2 Deux regards sur les mots	44
<i>II.2 Des sémantiques argumentatives</i>	46
II.2.1 Théorie de l'argumentation dans la langue	46
II.2.2 La théorie des topoi	48
II.2.3 La théorie des stéréotypes	54
II.2.4 La théorie des blocs sémantiques	59
<i>II.3 La signification et le sens</i>	63
<i>II.4 Les possibles argumentatifs et le discours</i>	65
II.4.1 Modalisation, analyse du discours et modalités	65
<i>II.5 La sémantique des possibles argumentatifs</i>	73
II.5.1 Carrefour d'interfaces	74
II.5.2 Le dispositif de signification	76
II.5.3 La signification lexicale à la lumière de la sémantique des possibles argumentatifs	77
II.5.4 La sémantique des possibles argumentatifs et l'axiologisation discursive	79
CHAPITRE III. LE DISCOURS LEXICOGRAPHIQUE	93
<i>III.1 Les dictionnaires</i>	93
<i>III.2 Précisions sur le choix des dictionnaires</i>	96
CHAPITRE IV. CADRE MÉTHODOLOGIQUE	99
<i>IV.1 Présentation du corpus et de son contexte</i>	100
<i>IV.2 Le corpus</i>	100
IV.2.1 Sous-corpus 1	100
IV.2.2 Sous-corpus 2	100
IV.2.3 Sous-corpus 3	101
IV.2.4 Sous-corpus 4	101
IV.2.5 Sous-corpus 5	101

<i>IV.3 La population ciblée</i>	101
IV.3.1 Groupe 1 : Étudiants de français langue étrangère (futurs enseignants de FLE)	101
IV.3.2 Groupe 2 : Professeurs de français langue étrangère	102
IV.3.3 Groupe 3 : Professeurs universitaires	102
<i>IV.4 L'instrument utilisé : les questionnaires</i>	103
IV.4.1 Premier questionnaire ou premier volet de l'enquête (Q1)	103
IV.4.2 Deuxième questionnaire ou deuxième volet de l'enquête (Q2)	104
IV.4.3 Troisième questionnaire ou troisième volet de l'enquête (Q3)	105
CHAPITRE V. DESCRIPTION DE LA SIGNIFICATION LEXICALE	107
<i>V.1 Construction de la signification dictionnaire des entités lexicales travail, étude, réussite, échec et succès</i>	107
V.1.1 Description de la signification lexicale de <i>travail</i>	107
V.1.2 Description de la signification lexicale d' <i>étude</i>	110
V.1.3 Description de la signification lexicale de <i>réussite</i>	114
V.1.4 Description de la signification lexicale d' <i>échec</i>	118
V.1.5 Description de la signification lexicale de <i>succès</i>	121
<i>V.2 Construction de la signification dictionnaire des entités lexicales trabajo, estudio, logro, fracaso et éxito</i>	125
V.2.1 Description de la signification lexicale de <i>travail (trabajo)</i> en espagnol	125
V.2.2 Description de la signification lexicale d' <i>étude (estudio)</i> en espagnol	129
V.2.3 Description de la signification lexicale de <i>réussite (logro)</i> en espagnol	132
V.2.4 Description de la signification lexicale de <i>échec (fracaso)</i> en espagnol	135
V.2.5 Description de la signification lexicale de <i>succès (éxito)</i> en espagnol	137
CHAPITRE VI. ANALYSE DES CORPUS	141
<i>VI.1 Professeurs universitaires</i>	141
VI.1.1 Étude de l'entité lexicale <i>trabajo (travail)</i> en espagnol	141
VI.1.2 Étude de l'entité lexicale <i>estudio (étude)</i> en espagnol	145
VI.1.3 Étude de l'entité lexicale <i>logro (réussite)</i> en espagnol	150
VI.1.4 Étude de l'entité lexicale <i>fracaso (échec)</i> en espagnol	154
VI.1.5 Étude de l'entité lexicale <i>éxito (succès)</i> en espagnol	158
<i>VI.2 Enseignants de FLE</i>	161
VI.2.1 Étude de l'entité lexicale <i>travail</i>	162
VI.2.2 Étude de l'entité lexicale <i>étude</i>	166
VI.2.3 Étude de l'entité lexicale <i>réussite</i>	171
VI.2.4 Étude de l'entité lexicale <i>échec</i>	174
VI.2.5 Étude de l'entité lexicale <i>succès</i>	177
<i>VI.3 Étudiants futurs enseignants de FLE de l'UPN</i>	179
VI.3.1 Étude de l'entité lexicale <i>travail</i>	179
VI.3.2 Étude de l'entité lexicale <i>étude</i>	185
VI.3.3 Étude de l'entité lexicale <i>réussite</i>	193
VI.3.4 Étude de l'entité lexicale <i>échec</i>	199
VI.3.5 Étude de l'entité lexicale <i>succès</i>	205
<i>VI.4 Les entités lexicales travail, étude, réussite, échec et succès et le manuel Forum 1</i>	211
<i>VI.5 Conclusion</i>	213

CHAPITRE VII. COMPARAISON DES CORPUS	215
<i>VII.1 Représentations du mot travail en français et en espagnol de Colombie</i>	215
VII.1.1 Le mot <i>trabajo / travail</i> chez des professeurs universitaires et des enseignants de FLE colombiens	215
VII.1.2 Le mot <i>travail</i> chez des professeurs universitaires et des étudiants de FLE colombiens	227
VII.1.3 Le mot <i>travail</i> chez des enseignants de FLE et des étudiants de FLE colombiens	238
<i>VII.2 Représentations du mot estudio/étude en français et en espagnol de Colombie</i>	250
VII.2.1 Le mot <i>étude</i> chez des professeurs universitaires et des enseignants de FLE colombiens	250
VII.2.2 Le mot <i>estudio/étude</i> chez des professeurs universitaires et des étudiants de FLE colombiens	263
VII.2.3 Le mot <i>étude</i> chez des enseignants de FLE et des étudiants de FLE colombiens	275
<i>VII.3 Représentations du mot réussite en français et en espagnol de Colombie</i>	287
VII.3.1 Le mot <i>logro/réussite</i> chez des professeurs universitaires et des enseignants de FLE colombiens	287
VII.3.2 Le mot <i>réussite</i> chez des professeurs universitaires et des étudiants de FLE colombiens	295
VII.3.3 Le mot <i>réussite</i> chez des enseignants de FLE et des étudiants de FLE colombiens	306
<i>VII.4 Représentations du mot échec en français et en espagnol de Colombie</i>	316
VII.4.1 Le mot <i>fracaso/échec</i> chez des professeurs universitaires et des enseignants de FLE colombiens	316
VII.4.2 Le mot <i>échec</i> chez des professeurs universitaires et des étudiants de FLE colombiens	326
VII.4.3 Le mot <i>échec</i> chez des enseignants de FLE et des étudiants de FLE colombiens	338
<i>VII.5 Représentations du mot succès en français et en espagnol de Colombie</i>	351
VII.5.1 Le mot <i>éxito (succès)</i> chez des professeurs universitaires et des enseignants de FLE colombiens	351
VII.5.2 Le mot <i>éxito (succès)</i> chez des professeurs universitaires et des étudiants de FLE colombiens	363
VII.5.3 Le mot <i>succès</i> chez des enseignants de FLE et des étudiants de FLE colombiens	377
<i>VII.6 Conclusion</i>	391
CHAPITRE VIII. COMPARAISON DICTIONNAIRES ET CORPUS	393
<i>VIII.1 L'entité lexicale travail/ trabajo</i>	394
VIII.1.1 L'entité lexicale <i>trabajo (travail)</i> : étude comparative dictionnaires/corpus en espagnol	394
VIII.1.2 L'entité lexicale <i>travail</i> : étude comparative dictionnaires /corpus enseignants	398
VIII.1.3 L'entité lexicale <i>travail</i> : étude comparative dictionnaires/corpus des étudiants	401
<i>VIII.2 L'entité lexicale étude/estudio</i>	405
VIII.2.1 L'entité lexicale <i>estudio</i> : étude comparative dictionnaires/corpus	405
VIII.2.2 L'entité lexicale <i>étude</i> : étude comparative dictionnaires / corpus enseignants	408
VIII.2.3 L'entité lexicale <i>étude</i> : étude comparative dictionnaires/corpus étudiants	411
<i>VIII.3 L'entité lexicale réussite/logro</i>	414
VIII.3.1 L'entité lexicale <i>logro</i> : étude comparative dictionnaires/corpus	414
VIII.3.2 L'entité lexicale <i>réussite</i> : étude comparative dictionnaires/corpus enseignants	417
<i>VIII.4 L'entité lexicale échec/fracaso</i>	422
VIII.4.1 L'entité lexicale <i>fracaso</i> : étude comparative dictionnaires/corpus	422
VIII.4.2 L'entité lexicale <i>échec</i> : étude comparative dictionnaires/corpus enseignants	424
VIII.4.3 L'entité lexicale <i>échec</i> : étude comparative dictionnaires/corpus étudiants	426
<i>VIII.5 L'entité lexicale succès/éxito</i>	428
VIII.5.1 L'entité lexicale <i>éxito</i> : étude comparative dictionnaires/corpus	428
VIII.5.2 L'entité lexicale <i>succès</i> : étude comparative dictionnaires/corpus enseignants	431
VIII.5.3 L'entité lexicale <i>succès</i> : étude comparative dictionnaires/corpus étudiants	433
<i>VIII.6. Comparaisons entre les discours lexicographiques et les représentations des étudiants de FLE</i>	437

CHAPITRE IX. SYNTHÈSE	445
<i>IX.1 Les étudiants de FLE : leurs représentations et leurs valeurs</i>	445
IX.1.1 L'entité lexicale <i>travail / trabajo</i> et les associations	445
IX.1.2 L'entité lexicale <i>travail / trabajo</i> et les valeurs mobilisées	446
IX.1.3 L'entité lexicale <i>étude / estudio</i> et les associations	447
IX.1.4 L'entité lexicale <i>étude / estudio</i> et les valeurs mobilisées	448
IX.1.5 L'entité lexicale <i>réussite / logro</i> et les associations	449
IX.1.6 L'entité lexicale <i>réussite / logro</i> et les valeurs mobilisées	450
IX.1.7 L'entité lexicale <i>échec / fracaso</i> et les associations	451
IX.1.8 L'entité lexicale <i>échec / fracaso</i> et les valeurs mobilisées	452
IX.1.9 L'entité lexicale <i>succès / éxito</i> et les associations	453
IX.1.10 L'entité lexicale <i>succès / éxito</i> et les valeurs mobilisées	454
<i>IX.2 Les étudiants et leurs représentations face aux discours lexicographiques</i>	455
<i>IX.3 Les étudiants et les déploiements argumentatifs</i>	456
CONCLUSION GÉNÉRALE	459
<i>Perspectives de recherche</i>	463
Annexes	464
Annexe 1 : Q1- Étudiants futurs enseignants de FLE et enseignants de FLE	465
Annexe 2 : Q2- Étudiants futurs enseignants de FLE et enseignants de FLE	466
Annexe 3 : Q3- Étudiants futurs enseignants de FLE et enseignants de FLE	467
Annexe 4 : Q1- Locuteurs d'espagnol (professeurs universitaires de Bogotá)	468
Annexe 5 : Q2- Locuteurs d'espagnol (professeurs universitaires de Bogotá)	469
Annexe 6 : Q3- Locuteurs d'espagnol (professeurs universitaires de Bogotá)	470
TABLE DES ILLUSTRATIONS	471
BIBLIOGRAPHIE	477
INDEX	489

INTRODUCTION

De nombreuses publications portant sur les méthodologies pour l'enseignement des langues étrangères, notamment du français langue étrangère, ont vu le jour depuis plusieurs années. En outre, plusieurs auteurs et chercheurs se sont consacrés au développement d'études sur la ou les manière(s) d'enseigner, de guider, d'orienter, c'est-à-dire sur la façon de bâtir les meilleurs cours pour enseigner les langues étrangères. La formation des enseignants de langues étrangères, dont ceux enseignant le français, se concentre principalement sur cette composante des compétences des enseignants : le *comment faire* (pour réussir leurs cours) au détriment d'autres composantes peut-être plus importantes que la dimension méthodologique. Il s'agit ainsi de réponses aux questions *Pourquoi ? Pour quoi faire ? Quoi ? Et (à) qui ?* Les réponses à ces questions ont fait l'objet de divers travaux en didactique des langues étrangères à la lumière des considérations de la pédagogie critique et elles mettent en valeur les acteurs de la formation, les finalités de l'éducation et l'objet de cette formation. C'est donc à partir des précisions sur celui qui apprend (où et comment) que l'on peut décider des méthodes, mais bien avant ces manières de faire, de ce que l'on veut apprendre ou enseigner...

Le *quoi* apprendre / enseigner dans le domaine des langues étrangères ainsi que dans le domaine de la formation de formateurs est fondamental afin d'orienter les finalités et les objectifs de formation pour, entre autres, faire des choix méthodologiques et pour prendre des orientations évaluatives. Cependant, cette clarté est très souvent négligée et les décideurs, ainsi que les enseignants et les apprenants eux-mêmes, s'intéressent davantage, voire seulement, aux méthodologies, aux techniques, aux stratégies. Il semblerait alors que la formation spécifique concernant les sciences du langage, qui, entre autres, fournissent les matières premières indispensables pour organiser les programmes, les cursus, les épreuves, etc. n'est pas suffisamment solide pour assurer une formation holistique et significative des enseignants.

Il n'est donc pas rare de trouver aujourd'hui encore des professeurs dispensant des cours de langues étrangères suivant des méthodologies d'autrefois, sous forme de listes de mots associés à des référents du contexte sans prendre en considération les aspects culturels, par exemple. D'autres enseignants se consacrent à une traduction permanente ou à la mécanisation naïve de règles grammaticales, à d'interminables séances d'écoute-répétition, entre autres. On peut repérer dans ces manières de faire des enseignants leur conception de la langue, de la culture et de la communication, sans approfondir les autres dimensions de leur formation et de leur savoir-faire. Malgré tout, on peut aussi trouver des enseignants qui organisent l'ambiance d'apprentissage suivant les lignes de force de l'approche communicative ou de la perspective actionnelle. Il semblerait que ces derniers aient une conception très différente de la langue, de la culture, de la communication, de l'apprentissage et de l'enseignement.

Cependant, enseigner à communiquer en langue étrangère à la lumière des orientations communicatives les plus récentes suffit au développement d'une compétence de communication significative ? Comment les enseignants et les apprenants assimilent-ils les compétences sémantique et pragmatique ? Ces dernières font l'objet des cursus et de l'intérêt

des uns et des autres ? Le simple fait que les manuels pour l'enseignement des langues étrangères proposent des activités pour l'apprentissage du lexique ne garantit en rien que les étudiants acquièrent d'une manière significative ces compétences. Quel rôle le contexte peut-il avoir dans le processus d'apprentissage et d'enseignement des langues étrangères ? Et quelle est la qualité et la fonction des manuels dans ces processus ? Quel est l'usage qu'en fait l'enseignant de langues étrangères ? Voilà des questions qui touchent de très près non seulement l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères, notamment du français, mais aussi la formation des enseignants et les matériels proposés pour aider à accomplir ces processus. Certaines de ces questions sont en rapport très étroit avec l'objet de recherche que nous aborderons ci-dessous.

Les aspects traités dans les paragraphes qui précèdent prennent place dans un contexte plus large déterminé tant par les caractéristiques des interactions internationales orientées par les échanges commerciaux dans le cadre de la globalisation et par les intérêts d'ordre académique et dans le domaine de la recherche, ainsi que par les projets de mobilité internationale. Actuellement, multiplier les moyens favorisant le contact, la rencontre et surtout les échanges avec d'autres cultures et d'autres conceptions du monde s'avère essentiel et, pour ce faire, des programmes appropriés pour contribuer à l'apprentissage des langues étrangères semblent indispensables. Dans cet ordre d'idées, avec la mise en place du cadre européen commun de référence et la parution de plusieurs ouvrages sur l'apprentissage des langues étrangères, leur enseignement et l'évaluation de la compétence de communication ou des apprentissages, les discussions sur la compétence plurilingue ont gagné du terrain et les projets et les efforts visant à mieux faire acquérir / apprendre ces langues se sont multipliés.

C'est donc dans ce contexte général que prend place notre recherche, notamment dans l'interface constituée des orientations actuelles dans le domaine de la didactique et la méthodologie pour l'enseignement des langues étrangères, les apports importants des sciences du langage, notamment de la sémantique argumentative, la formation des futurs enseignants de langues étrangères, l'apprentissage des langues étrangères dans des contextes exolingues et les politiques linguistiques, ainsi que les échanges et la mobilité internationale.

De ces propos découle la présentation suivante portant sur des aspects plus spécifiques s'établissant comme le contexte particulier de notre recherche.

L'apprentissage des langues étrangères fait partie des finalités éducatives du Ministère de l'Éducation Nationale de Colombie depuis de nombreuses années et outre la diversité des langues enseignées à l'heure actuelle, l'anglais et le français sont les langues choisies en premier par les parents, les élèves, les étudiants et les décideurs. Cependant, l'anglais l'a toujours emporté sur le français, notamment du fait que pendant presque deux décennies le français avait disparu des curricula des collèges et des lycées publics et de nombreux établissements privés. Seuls quelques lycées privés ont assuré la suite de l'enseignement du français, tout comme les alliances colombo-françaises et quelques instituts de langues. Quant à la formation d'enseignants, elle a été assurée par les universités publiques et privées qui s'occupent de cette filière dans l'enseignement supérieur. Parmi ces universités, figure l'Université Pédagogique Nationale qui a poursuivi la formation des professeurs de langues étrangères, dont le français, malgré la situation difficile que la diffusion de la langue française et les cultures francophones ont connue durant la période 1990-2009 en raison des politiques éducationnelles et des intérêts politiques du pays.

L'apprentissage et l'enseignement du français langue étrangère ainsi que la formation des enseignants prennent place dans un contexte culturel et linguistique marqué par la forte présence de l'anglais et de l'influence de la culture anglo-saxonne. Notre contexte se caractérise également par un entourage géographique hispanophone, à l'exception des rapports avec le Brésil, et par l'existence de plusieurs langues indigènes. Il s'agit donc d'un contexte exolingue qui a vu apparaître avec le XXI^{ème} siècle les TICE dans le monde de l'éducation, particulièrement dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères, notamment du français. L'introduction de ces technologies a favorisé la diversification des sources de documents et, par effet ricochet, d'une grande variété de moyens permettant l'accès à une langue étrangère plus proche des variantes utilisées par les locuteurs francophones. Par conséquent, les manuels et les ensembles pédagogiques qui étaient à la base des matériels d'appui des professeurs se sont enrichis grâce à la présence de ces documents « authentiques » ou « matériels sociaux » ou encore ces manuels ont été parfois remplacés par la diffusion et l'accès à ces documents appelés « sociaux ».

Malgré cet essor d'authenticité des documents utilisés par les enseignants pour orienter l'apprentissage du français langue étrangère (dorénavant FLE) et l'utilisation que les enseignants en font, le contexte reste exolingue, avec les caractéristiques et les difficultés propres à cette réalité dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère. Certes, la diffusion de plusieurs types d'émissions de chaînes francophones sur TV5 et la possibilité de se connecter plus vite sur Internet ont rendu l'apprentissage et l'enseignement non seulement plus variés et enrichissants, mais surtout plus proches d'une langue française telle qu'elle est employée par les locuteurs natifs. Cependant, les occasions de prendre part à une conversation dans des situations de communication réelles et d'échanger avec des locuteurs francophones restent minimes.

Malgré la nature et les apports des documents dits « authentiques », ils apparaissent dans des situations de communication spécifiques et propres au monde francophone et leurs conditions de communication et d'énonciation ne sont pas (toujours) (bien) comprises, maîtrisées et abordées par les enseignants de FLE. Autrement dit, bien que les matériels utilisés en classe de FLE soient plus proches et plus représentatifs de la langue et la culture étrangères faisant l'objet de l'apprentissage et de l'enseignement, leur *didactisation* et leur insertion dans les séquences d'apprentissage ne sont pas (forcément) bien réussies. Les Colombiens font donc face à une problématique importante : la formation des enseignants et le développement de leurs multiples compétences : compétence pédagogique, compétence de communication, compétence interculturelle ; sans pour autant dire que cette formation soit mauvaise ou que les professeurs soient peu compétents.

Les enseignants, formés dans des universités, disposent de plusieurs moyens afin de mieux développer leur compétence de communication : séjours en France, assistant d'espagnol en France, échanges avec des amis francophones, participation à des colloques en Colombie et l'accès à des informations paraissant sur Internet ou à la télévision francophone.

Mises à part leur formation comme enseignants de français langue étrangère et leur compétence de communication pour cette langue, de nombreux professeurs colombiens, comme beaucoup d'enseignants d'autres langues étrangères étant eux-mêmes étrangers à ces langues, qui enseignent pour des niveaux différents du système éducatif du pays, auraient une influence de leur culture de départ et de leur langue maternelle sur leurs compétences sémantique et pragmatique en langue étrangère, donc sur leur expression, leur compréhension

et leur interaction pour cette langue. Même si cette situation n'est pas le but principal de notre recherche, elle semble importante car l'action pédagogique des enseignants influencerait le développement des compétences sémantique et pragmatique chez les futurs enseignants, ceux qui constituent la population cible de cette recherche. Il y aurait, en outre, une influence sur leurs valeurs et sur leur conception de la langue, la culture et la communication.

En reprenant la question des matériels, il faut insister sur le rôle des manuels et des ensembles pédagogiques pour l'enseignement du FLE dans la formation des enseignants actuels et des futurs enseignants de cette langue étrangère. La présence de ces matériels se concrétise à des moments différents du parcours d'apprentissage de la langue étrangère que réalisent les jeunes étudiants. Soit au moment de l'introduction obligatoire des manuels par les professeurs dans la classe de FLE, soit lorsque les apprenants utilisent ces matériels pour des révisions ou pour faire leurs devoirs ou encore pour approfondir sur des sujets, ces documents proposent aux étudiants des textes fabriqués ou des documents authentiques qui véhiculent à leur tour des valeurs qui leur présentent une certaine vision du monde : celle de la culture française ou des cultures francophones ou encore celle des éditeurs et des auteurs de ces manuels.

Outre les influences citées ci-dessus, les étudiants seraient marqués par leur langue maternelle, l'espagnol, et les langues indigènes, dans une moindre mesure. Autrement dit, ayant passé leur enfance et leur jeunesse à communiquer en espagnol ou en langues indigènes, à construire leur vision du monde à la lumière de la culture colombienne, y compris la culture indigène, à apprendre et à construire leurs connaissances en langue espagnole, ou indigène, et dans le cadre de la culture de départ, jusqu'à l'âge de 15 ans au moins, ces apprenants auraient comme support ces bases lors de l'apprentissage des langues étrangères. Ainsi, les nouveaux apprentissages d'une langue passeraient par le filtre de la langue et de la culture de leur enfance. Moins conscient est le processus d'apprentissage et de construction de la compétence sémantique et pragmatique en langue étrangère, et plus ancrées les valeurs façonnées à partir de la culture et la langue maternelle, plus difficile deviendrait l'intégration des mots de la langue étrangère, leur emploi adéquat à la lumière de la culture étrangère et donc l'interaction appropriée dans cette langue.

Pour résumer, soit en tant que futur enseignant de langues étrangères, dont le FLE, soit en tant qu'apprenant usager de ces langues, l'étudiant colombien est confronté à diverses contraintes dérivées du contexte d'apprentissage exolingue et à l'action pédagogique des formateurs de formateurs ou des professeurs. Or, des études cherchant à rendre compte des compétences sémantique et pragmatique dans un contexte comme la Colombie n'ont pas encore été développées. En outre, les travaux menés à bien jusqu'à présent visent la compétence de communication au sens large et les approches et méthodologies d'enseignement. C'est ainsi qu'apparaît notre objet de recherche lequel est en même temps un corollaire des échanges et de la coopération de l'Université de Nantes et de l'Université Pédagogique Nationale de Bogota qui ont débouché sur la préparation et la mise en place du Master en Enseignement des Langues Étrangères - Analyse et Programmation de la Communication Didactique.

Ainsi, notre intérêt porte sur les deux compétences citées, sémantique et pragmatique, et sur la manière dont les futurs enseignants de FLE les construisent et non pas sur des problématiques pédagogiques, didactiques ou méthodologiques. Notre recherche se développe dans un contexte qui devient un terrain propice pour le développement de la Sémantique des

Possibles Argumentatifs (GALATANU, 1999, 2000, 2003, 2004, 2005, 2009)¹ laquelle, à son tour, fournit les supports théoriques et méthodologiques pour mener à bien cette étude. Cette approche de la sémantique s'avère pertinente dans cette recherche d'autant plus qu'il n'existe pas d'étude dans le domaine d'application des hypothèses de la SPA à l'enseignement du français dans un contexte hispanophone. Ce type de recherches pourra contribuer à la proposition et au développement d'études en espagnol langue étrangère et langue maternelle, ou encore langue seconde, en anglais langue étrangère, en langues indigènes et augmenter le nombre de recherches en FLE. De la même manière, cette recherche contribuera-t-elle à ressourcer le domaine de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, à apporter un plus à la formation des enseignants, à proposer d'autres voies de recherche afin d'améliorer les processus d'apprentissage et d'enseignement. De même, elle favorisera la discussion et les études concernant l'élaboration, la mise en place, l'évaluation et la transformation des curricula.

Compte tenu de ce qui vient d'être exposé, cette recherche porte sur l'acquisition des compétences sémantique et pragmatique en français langue étrangère par les futurs enseignants de FLE de l'Université Pédagogique Nationale de Bogota, en Colombie. Il s'agit d'une population composée d'étudiants de niveau intermédiaire et avancé. L'objet de cette étude est linguistique et il se développe en SPA car il se situe à l'interface de la sémantique et de la pragmatique, à l'interface du linguistique et du culturel, y compris de l'inscription du culturel dans la signification des mots. L'objet est donc de rendre compte de la mobilisation discursive de valeurs sociales en FLE chez des étudiants colombiens. Il est important ici de rappeler que leur processus d'apprentissage prend place dans un contexte exolingue et qu'ils sont davantage influencés par leur langue maternelle, l'espagnol et à un moindre degré les langues indigènes, et leur culture d'origine, la culture colombienne et les cultures indigènes.

Plus précisément, dans cette étude il s'agit du traitement sémantico-discursif et pragmatico-discursif des mots suivants : *étude*, *travail*, *réussite*, *succès* et *échec*. Ce traitement prend place dans la cadre de l'apprentissage du FLE par la population décrite ci-dessus. Le processus de ces apprenants (toujours en cours au moment des enquêtes) pour le développement des compétences sémantique et pragmatique avait commencé depuis au moins deux ans ; deux années durant lesquelles ils ont appris le FLE.

Par conséquent, la problématique visée concerne les questions suivantes : comment ces apprenants, apprentis enseignants, parviennent-ils à développer les compétences sémantique et pragmatique en FLE dans un contexte exolingue comme le colombien ? Quelles valeurs sociales mobilisent-ils dans leur expression en FLE ? Ces valeurs sont-elles présentes dans les manuels de FLE utilisés par les enseignants et les apprenants ou apparaissent-elles dans d'autres matériels ? Ou encore, les valeurs mobilisées en FLE sont influencées par leur langue et leur culture d'origine ? Telles sont les questions qui nous occupent dans cette recherche.

Les questions ci-dessus sont condensées dans celle qui suit et qui se présente comme la question générale, à savoir : Quelle est la compétence sémantique et pragmatique développée, en termes de mobilisation discursive des valeurs sociales chez les apprenants du

¹ 15 thèses soutenues et plus de 60 articles, entre autres produits, rendent compte de la vitalité et du rayonnement de cette approche.

FLE colombiens, futurs enseignants du FLE, par rapport aux propositions de manuels pour l'apprentissage du FLE et au contexte d'apprentissage ?

Les objectifs fixés, apparaissant ci-dessous, sont orientés afin d'atteindre celui-ci : analyser les caractéristiques des compétences sémantique et pragmatique développées en FLE dans le domaine de la mobilisation discursive des valeurs sociales chez des étudiants colombiens et leur rapport avec les propositions présentées dans les manuels et le contexte d'apprentissage :

1. Identifier et caractériser la manière dont les apprenants mobilisent les mots renvoyant à des valeurs sociales.
2. Comparer les acquis dans le domaine de la compétence sémantique et pragmatique et les propositions contenues dans les manuels de FLE.
3. Caractériser les compétences sémantique et pragmatique des étudiants.
4. Evaluer les compétences sémantique et pragmatique développées par les étudiants des niveaux intermédiaire et avancé.

Pour atteindre les objectifs fixés, et parmi les démarches méthodologiques, nous comptons :

1. Dresser un inventaire des manuels de FLE utilisés à l'Université Pédagogique Nationale.
2. Dresser l'inventaire des mots renvoyant au système de valeurs sociales proposés dans le manuel le plus utilisé.
3. Élaborer les questionnaires qui favorisent la collecte de données.
4. Faire passer les questionnaires auprès des trois groupes d'informateurs au moins à vingt jours d'intervalle.
5. Consulter les dictionnaires en langue française et en langue espagnole afin de construire la description de la signification lexicale des mots ciblés.

Concernant la méthodologie, nous organiserons la structure de notre recherche sous forme de chapitres tout au long desquels nous rendons compte du développement de notre étude.

Le premier chapitre présente deux grands volets concernant l'enseignement du FLE en Colombie. Tout d'abord, nous aborderons les caractéristiques générales de la diffusion du français dans le pays. Ensuite, nous porterons notre attention sur le contexte spécifique de l'Université Pédagogique Nationale de Bogota pour rendre compte des finalités éducatives et des orientations linguistiques, didactiques et méthodologiques des enseignants, ainsi que des caractéristiques de la licence Espagnol-Langues étrangères où se situe notre recherche.

Dans le deuxième chapitre nous présenterons le cadre théorique composé d'une première partie consacrée à l'apprentissage/acquisition des langues étrangères, à la relation langue-culture et à l'interlangue. La deuxième partie exposera le noyau dur de notre cadre théorique, à savoir, la Sémantique des Possibles Argumentatifs, précédée d'une révision de certains courants de la sémantique, puis complétée par une présentation de la signification et de l'axiologisation discursive.

Le troisième chapitre cherche à caractériser le discours lexicographique afin de situer l'une des étapes de notre recherche : la description de la signification lexicale des mots ciblés.

Ensuite, dans le quatrième chapitre, nous aborderons le cadre méthodologique sur lequel se structure notre recherche et qui correspond au modèle de la SPA.

Nous nous consacrons, dans le cinquième chapitre, à la construction de la description de la signification dictionnaire des cinq mots faisant l'objet de notre recherche (*travail, étude, réussite, échec* et *succès* et les hétéronymes de ces mots en espagnol de Colombie : *trabajo, estudio, logro, fracaso* et *éxito*). Dans le sixième nous proposons de mener à bien l'analyse des corpus recueillis auprès des trois groupes d'informateurs. Avec ces données qui résultent du sixième chapitre nous nous consacrons dans le septième à mettre en parallèle chacune de représentations mobilisées par les informateurs.

Dans le huitième chapitre, nous aborderons les aspects faisant partie de la mobilisation discursive des valeurs sociales chez les futurs enseignants de FLE rendant compte des aspects caractérisant les compétences sémantique et pragmatique des futurs enseignants de FLE. Pour ce faire, nous comparerons les résultats des analyses des représentations lexicales dérivées des dictionnaires et les représentations de chacun des groupes enquêtés, spécialement celui des étudiants.

Finalement, le neuvième chapitre reprend plusieurs aspects abordés et analysés dans les chapitres V, VI, VII et VIII en vue de présenter une synthèse d'aspects clés de la recherche notamment dans le domaine de la mobilisation discursive des valeurs repérée chez les étudiants de FLE.

CHAPITRE I. L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN COLOMBIE

1.1 La diffusion du français en Colombie

Bien avant le début de la présence du français comme langue (étrangère) en Colombie, d'après plusieurs historiens et spécialistes de l'éducation colombienne, la France a influencé la société colombienne sur le plan des idées, notamment celles des hommes de lettres et des philosophes des Lumières². Dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, plusieurs actions changeantes ont vu le jour grâce à l'intérêt de quelques créoles pour la transformation de la situation sociale, politique et éducative de la Nouvelle Grenade. Parmi ceux qui détenaient le pouvoir dans la Vice-royauté, certains désiraient mettre en place l'Université Mayor afin de faire évoluer, ou plutôt de changer, les pratiques enseignantes des dominicains qui cherchaient à occuper la place laissée par les jésuites suite à leur expulsion de la colonie espagnole en 1767³, « date clé qui coïncide avec le déclin de la colonie et l'éveil de l'émancipation » (BASTIN, 2007 : 216).

Au-delà de cette idée de changer les habitudes des ordres religieux, ils voulaient transformer l'éducation élitiste et scolastique. Ces buts et les décisions qui s'en sont suivies incarnaient l'esprit de l'encyclopédisme français. L'idée de l'Université Mayor et la mise en place d'une bibliothèque nourrie par les livres importés par José Celestino Mutis, l'un des responsables de l'Expédition Botanique, se sont révélées fondamentales pour la transformation des idées et des idéaux. À côté de la rénovation scientifique et culturelle, les jeunes lecteurs, privilégiés, ont eu l'occasion de compléter leur formation, ce qui leur a permis à leur tour de contribuer à l'émancipation et à l'indépendance de la Nouvelle Grenade (DÍAZ PIEDRAHITA, 2005: 117-128).

Durant cette période de l'histoire colombienne, deux autres actions aux rapports très étroits avec l'histoire de France ont vu le jour : la traduction des Droits de l'Homme et du Citoyen par Antonio Nariño⁴ et les réunions clandestines, les « tertulias », animées par des

² Plusieurs « criollos » (créoles, des individus d'origine européenne (espagnole) nés sur le continent américain) ont importé des idées de Français qui étaient passées en Espagne où elles ont fait partie du « despotismo ilustrado ». Ces idées qui n'ont pas toujours été bien comprises et qui, donc, étaient ambiguës ont contribué à la transformation des conceptions dans la Nueva Granada (Nouvelle Grenade). Au-delà de la compréhension ou d'une absence de clarté des idées, voire des idéaux des Lumières françaises, cette nouvelle conception de l'homme et du social est passée sur le territoire colombien de l'époque par l'intermédiaire de l'illustration espagnole du XVIII^e siècle.

³ Les jésuites ont influencé de manière marquée la société de la Nouvelle Grenade jusqu'en 1767, date à laquelle Charles III, roi d'Espagne, les expulsa de ses domaines en Amérique. Cette influence a notamment eu lieu sur le plan de l'éducation et de l'évangélisation.

⁴ Amador Antonio José Nariño (Santafé 1765 – Villa de Leyva 1823): journaliste, homme politique et militaire « criollo », fut l'un des héros de l'indépendance de la Nouvelle Grenade et le premier traducteur d'une version abrégée de la déclaration des *Droits de l'homme et du citoyen*, en décembre 1793. Après la traduction de la déclaration, du français vers l'espagnol, il l'imprima en 1794. En 1811 il devint le président de la Colombie et fonda *La Bagatela*, le premier quotidien du pays. Son esprit libérateur fut nourri par les lectures de textes de philosophes anglais et français du XVIII^e siècle. Il avait appris le français en lisant des livres de Voltaire auxquels il avait accès dans la bibliothèque de son grand-père.

hommes comme Nariño lui-même. La traduction clandestine des Droits de l'Homme et du Citoyen a enflammé les idées et les esprits des gens qui voulaient une transformation de la Nouvelle Grenade. En même temps, durant ces tertulias, les gens lisaient, échangeaient et analysaient des livres interdits et faisaient part de leurs idées d'indépendance en pleine Révolution française. Les participants admiraient l'encyclopédisme français et désiraient d'autres formes d'organisation dans la colonie qui favorisent, entre autres, un échange littéraire actif.

Après les conséquences des mouvements libérateurs de la colonie en 1810 et en 1819, l'éducation a connu plusieurs avatars car les décideurs étaient partagés entre l'éducation traditionnelle et la conception libérale, entre les influences anglaises et la présence des idées françaises provenant des Lumières. C'est seulement en 1870, grâce à une réforme éducative qui couvrait tous les cycles de l'éducation que les gens ont pu bénéficier des réelles influences de l'orientation française. D'après CALDERÓN RODRÍGUEZ, la vie culturelle a connu un grand essor et les gens cherchaient désormais le développement de la vie intellectuelle. La présence des idées libérales françaises se traduisait par l'intérêt pour une éducation gratuite, obligatoire et laïque (CALDERÓN RODRÍGUEZ, 2001 : 57). De même, les décideurs ont encouragé le développement de composantes académiques et pédagogiques ainsi que l'amélioration de l'infrastructure et la formation continue des enseignants. Les difficultés de l'éducation orientée par les idées de l'Illustration ne se sont pas arrêtées en 1870 et quelques années plus tard elles ont été presque éteintes par le poids de la tradition, par l'influence de l'église et par l'orientation conservatrice des politiciens (*idem*, p. 68 - 80).

Depuis ces premiers contacts et ces influences françaises sur les intellectuels, les élites et certains gouvernements, la présence des idées et des orientations de la France ont connu plusieurs périodes. Durant certaines, se sont renforcées et durant d'autres, elles ont été moins directes, voire très faibles et influencées par le va-et-vient des intérêts politiques et commerciaux de ceux qui détenaient le pouvoir. De son côté, GOINEAU ajoute que malgré sa faible présence, quantitativement parlant, en Colombie au XIX siècle, l'influence de la France a été très marquée, sur le plan qualitatif, dans les domaines économique, technique et commercial (GOINEAU, 2007).

Cette importante marque de la culture française sur ces secteurs de la culture colombienne a été, d'après GOINEAU, favorisée par l'action diplomatique (*ibidem*). Cet auteur confirme que durant cette période de l'histoire colombienne, la France est devenue un modèle intellectuel et culturel pour les élites et les classes dirigeantes du pays. Cependant, à la différence d'autres pays d'Amérique du Sud, la Colombie n'est pas devenue un pays d'immigration pour les ressortissants français. ESCOBAR VILLEGAS, cité par GOINEAU, signale qu'à la fin du XIX et au début du XX dans des départements comme Antioquia, l'une des régions les plus développées du pays à l'heure actuelle, les élites -comme dans d'autres territoires d'Amérique latine- ont cherché à mettre en place une dynamique culturelle qui avait pour modèle des pays comme la France et l'Angleterre (*ibid.*). À côté de l'idéologie dominante européenne, cet essor culturel passait par l'apprentissage de langues telles que le français, l'anglais et le latin. Des compagnies religieuses françaises ont eu une importance marquée dans les actions culturelles et éducatives au moyen de la création d'établissements scolaires à la fin du XIX siècle.

Les paragraphes précédents mettent en évidence que, comme d'autres parties du globe, les influences culturelles dans différents domaines passent tout d'abord par les élites et les

intellectuels, parfois avant même que par les gouvernements ; et souvent, cette présence de la culture européenne ne parvient pas aux classes moyennes et basses. Il en va de même pour la langue, son enseignement, son apprentissage et son utilisation dans plusieurs domaines de la vie des gens : le plus souvent, c'est l'intérêt des classes dominantes et aisées qui favorise l'introduction des langues étrangères dans un système éducatif et, donc, dans une société comme la colombienne.

La présence française en Antioquia qui avait débuté avant le milieu du XIX siècle et qui était devenue très saillante notamment dans les secteurs de l'agriculture et minier, a commencé à se fragiliser au cours de la première décennie du XX siècle. En effet, les influences allemandes et nord-américaines et anglaises deviennent de plus en plus marquantes sur le plan économique et social, ce qui a conduit aussi à privilégier l'apprentissage de l'anglais au détriment de la langue française, même si cette dernière était toujours enseignée grâce à l'action de plusieurs membres de compagnies religieuses dispensant des cours dans quelques lycées (*ibid.*).

En revenant à présent aux aspects éducatifs en linguistiques, et sans oublier que les fréquentes oppositions et confrontations -après les guerres d'Indépendance- entre le parti conservateur et les libéraux menaient à des changements dans l'organisation de l'éducation, le français faisait partie des cours dispensés dans le cycle secondaire colombien. Cette langue est demeurée importante tout au long de plusieurs périodes de l'histoire colombienne et de l'éducation de ce pays malgré les instructions officielles qui ont vu le jour après 1821 et au-delà de 1870 (*ibid.*). Cette 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. Mais cet essor dans l'enseignement du français a commencé à faire face à des difficultés vers 1930, en raison de l'arrivée au pouvoir des tendances libérales qui ont limité l'action des communautés religieuses qui avaient dispensé des cours de français durant neuf années du secondaire.

A cette époque, deux événements ont contribué au maintien de la présence de la langue française dans la société colombienne. D'une part, la création du lycée français Louis Pasteur de Bogota, « fondé en 1934, à leur retour de France, par quelques colombiens attachés à la culture française, dont le fondateur du journal El Siglo [...] » (AMBAFRANCE). Ce lycée, qui a pour devise « Laïcité, tolérance, esprit critique et justice », lit-on actuellement sur le site de l'Ambassade de France en Colombie consacré aux 75 ans de la création de ce lycée, a contribué à l'éducation des Colombiens et des Franco-colombiens dont beaucoup représentent les élites colombiennes appartenant à des secteurs très divers.

D'autre part, ayant besoin d'enseignants qui poursuivent l'enseignement du français face à la perte d'intérêt des religieux, une licence en langue française a vu le jour en 1937 à l'Université Nationale de Colombie. Depuis lors, plusieurs universités ont créé des licences en langues vivantes dont l'une des options est le français langue étrangère. La plupart de ces licences ayant l'option du français obligent leurs étudiants à faire un stage pédagogique dans des écoles primaires ou des collèges et lycées aussi bien privés que publics afin de vérifier la formation des nouveaux enseignants et de favoriser l'intégration de compétences de ces nouveaux licenciés. Cette présence des stagiaires dans des établissements du primaire et du secondaire contribue à la diffusion de la langue française et des cultures francophones dans le pays. Bien entendu, cette diffusion linguistique et culturelle passe par la qualité de la

formation proposée et par les compétences des formateurs de formateurs, ainsi que par les plans d'études des licences et par les finalités des universités qui décernent les titres à ces professionnels de l'éducation.

Il est important de préciser ici que depuis les premières décennies du XX siècle, qui, pour plusieurs historiens marquent la vraie fin du XIX siècle, l'État colombien a promulgué des normes, *id est* des décrets, qui organisent les plans d'études de l'enseignement secondaire. Ces dispositions établissent et modifient régulièrement le nombre d'heures de français qui sont dispensées, ainsi que les classes qui en bénéficient. Parfois cette intensité horaire est réduite, augmentée et parfois le français disparaît complètement des plans d'études et, donc, des intérêts des gouvernements en fonction des échanges internationaux, des relations internationales et commerciales du pays, ainsi qu'en fonction du rapport de forces qui s'est imposé après la fin de la deuxième guerre mondiale. Rappelons que parmi les conséquences de cette guerre il faut situer la prépondérance mondiale des États-Unis et l'affaiblissement du pouvoir européen. Cette nouvelle distribution des pouvoirs sur le plan politique et économique a marqué l'avenir de la langue française en Colombie qui céda du terrain à l'anglais.

Les années 90 ont vu le recul du français dans les établissements d'enseignement secondaire en Colombie et cette crise a empiré à partir de la promulgation de la Loi Générale de l'Éducation nationale, ou Loi 115 de 1994, à travers laquelle l'État déterminait les grands objectifs de l'éducation dans le pays et organisait le système éducatif colombien, notamment en ce qui concernait l'école primaire et l'enseignement secondaire (MINEDUCACIÓN-85906). Même si cette loi établit qu'au moins une langue étrangère doit être apprise et enseignée à partir de l'école primaire, ce qui se fonde sur une conception de plurilinguisme et multiculturalisme et qui observe l'importance de la diversité, la grande majorité des établissements scolaires publics, du primaire et du secondaire, privilégient à ce moment l'enseignement d'une seule langue, l'anglais, au détriment du français.

Des facteurs de nature diverse seraient à l'origine de cette prépondérance de la langue anglaise dans ces établissements. D'un côté, la langue de la promotion sociale et des échanges internationaux était l'anglais et cette idée reposait sur la puissance économique et commerciale nord-américaine et son influence sur les gouvernements et les responsables et décideurs de ces établissements. D'un autre côté, les représentations des responsables de l'éducation et les parents s'orientaient vers l'idée d'utilité pratique, d'accès au monde du commerce, de la science et la technique, et l'anglais était la langue appropriée pour renforcer ces finalités de l'éducation et correspondait à ces conceptions des langues et de l'éducation.

De même, grâce à une décentralisation croissante encouragée par la Loi 115, il était plus réalisable et plus avantageux pour les décideurs des établissements de gérer l'organisation des plans d'études et de planifier les cours en choisissant l'anglais dans un pays très proche des États-Unis et où l'influence de la culture anglo-saxonne est marquée à tel point qu'il y a une surabondance de personnes parlant anglais et de professeurs et instituteurs apprenant cette langue. Finalement, la présence croissante des technologies de l'information et la communication provenant du monde nord-américain, accompagnées aussi par l'industrie cinématographique et de la musique en anglais, notamment le rock, se portaient aussi comme des causes et des buts favorisant la suprématie de l'anglais dans les représentations des jeunes, des parents et dans les décisions et actions des établissements du primaire et du secondaire.

A ces caractéristiques contextuelles il faut ajouter une initiative du Ministère de l'Éducation Nationale de Colombie qui a favorisé les représentations et les décisions de la société colombienne en générale, ainsi que les tendances et programmes dans le domaine des langues étrangères : le « *Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019 : Inglés como lengua extranjera – Una estrategia para la Competitividad* » (Plan national de bilinguisme Colombie 2004-2019 : *Anglais langue étrangère – Une stratégie pour la compétitivité*) (MINEDUCACIÓN-85906). Ce programme s'est fixé comme objectif général de former des citoyens pouvant communiquer en anglais, à partir de standards internationaux comparables, et étant capables d'insérer le pays dans les processus de communication universelle, l'économie planétaire et l'ouverture culturelle (MINEDUCACIÓN-158720). Selon le Ministère de l'Éducation Nationale de Colombie, c'est le très faible niveau de compétence communicative en anglais aussi bien chez les professeurs du secondaire que chez les élèves de ce cycle du système éducatif, suite à une série d'évaluations menées auprès de ces acteurs de l'éducation, qui est à la base de ce programme de bilinguisme.

Avec une offensive orientée vers les professeurs d'anglais et grâce à la coopération avec les États-Unis et l'Angleterre, notamment le British Council, le Ministère de l'Éducation Nationale a mis en place en 2004 ce plan national qui s'adresse aussi aux étudiants et enseignants des universités. Il reste à préciser que ce plan de bilinguisme a adopté les orientations du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues en raison, affirme le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'absence d'un cadre de référence commun pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues en Colombie. Cette adoption lui a permis d'élaborer, et de publier en 2006, les « *Estándares de competencia en lengua extranjera : inglés* » (standards de compétence de communication en langue étrangère – anglais) (MINEDUCACIÓN-115174). Ces politiques et ces actions du Ministère de l'Éducation ont donc 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.

Malgré cette situation éducative et linguistique favorisant la diffusion de l'anglais, une quinzaine d'universités colombiennes ont poursuivi la formation d'enseignants de français dans le cadre de licences de langues vivantes ou langues étrangères espagnol-français, anglais-français ou encore espagnol-anglais-français comme celle de l'Université Pédagogique Nationale. Les perspectives d'emploi de ces nouveaux enseignants de FLE étaient constituées par des postes d'enseignants à l'Alliance française, dans des collèges et lycées privés et certains du secteur public, ainsi que dans des universités en tant que professeurs de FLE pour non-spécialistes. D'autres partaient faire leur assistantat d'espagnol en France. Ces débouchés favorisaient les besoins de formation d'enseignants de FLE en Colombie tout en faisant face au recul, voire la disparition, du français dans les lycées du pays.

Il a fallu attendre une vingtaine d'années et l'année 2009 pour que le français langue étrangère reprenne de l'importance dans le contexte éducatif et socioculturel colombien. En effet, dans le cadre de la coopération universitaire France-Colombie qui recouvre plusieurs lignes de force, l'Ambassade de France en Colombie a lancé en 2009 le plan de réintroduction de l'enseignement du français dans les collèges publics colombiens. Cette initiative qui a débuté avec l'appui de plusieurs universités de Bogota, dont l'Université Pédagogique Nationale, et qui concernait quelques établissements du secondaire de la capitale du pays et

d'autres du département de Cundinamarca, dont Bogota est aussi la capitale, a très vite fait partie de l'intérêt et des actions de 95 collèges du pays (4 villes et 3 départements au total).

Durant la première étape de cette réintroduction, des étudiants des licences en langues vivantes de différentes universités de Bogota ont contribué à la mise en place d'activités dans les collèges. Des étudiants de la cinquième et dernière année de la formation ont eu l'occasion de réaliser leur stage pédagogique durant l'accompagnement des universités à ce projet. En 2009, le site de l'Ambassade de France en Colombie affirmait que « cette stratégie était nécessaire car le français n'était plus enseigné dans le système scolaire public colombien depuis 1994 ». L'Ambassade envisageait aussi la signature d'un accord, en 2010, « entre le Ministère colombien de l'Education Nationale, l'Ambassade de France et l'Alliance française afin que l'enseignement du français intègre officiellement le programme national de Bilinguisme, qui n'existait jusqu'à présent qu'en anglais » (AMBAFRANCE-917).

Suite aux différentes actions menées par le Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France en Colombie (SCAC) et avec la collaboration de plusieurs universités colombiennes et des alliances françaises un « *Mémoire d'entente pour l'enseignement du français dans les établissements publics au niveau national* » a été signé en mars 2010 entre le Ministère de l'Éducation Nationale, la présidente de l'Alliance française de Bogotá et l'Ambassadeur de France (AMBAFRANCE-2573). D'après les informations diffusées par le SCAC et par le site de l'Ambassade de France en Colombie, la signature de ce *mémoire* formalise « l'enseignement du français comme projet ministériel dont la première phase consiste dans la formation des professeurs de français au niveau national (AMBAFRANCE-2573). Il est à noter que plusieurs collèges de Bogota et de Cundinamarca ont fait partie d'un programme de formation proposé par le SCAC et développé par l'Alliance française.

Nous constatons donc que ces initiatives et le travail permanent des universités ont contribué à ce nouvel élan du français dans la société colombienne et dans le système éducatif national. Cependant, il s'avère indispensable de signaler que durant plusieurs années l'Association Colombienne des Professeurs de Français (ACOLPROF) a mené des discussions portant sur l'importance du français pour les jeunes colombiens et pour le pays et de sa réintroduction dans les plans d'études des établissements du secondaire, dans le cadre de la Loi 115 de 1994. Malgré l'intérêt porté par cette association et les demandes faites auprès des autorités éducatives nationales, le but de remettre en place l'enseignement du français n'a pas été atteint. Ces tentatives ont toujours été accompagnées d'une mise en place active d'activités académiques et de rencontres appuyées par les universités colombiennes et par l'Ambassade de France. Tous les deux ans l'ambassade, l'ACOLPROF, les universités colombiennes et l'Alliance française organisent depuis une vingtaine d'années des colloques qui convoquent les professeurs de FLE du pays. Des séminaires et des congrès, les premiers organisés par l'Ambassade de France avec la collaboration d'autres acteurs du FLE du pays et les seconds par l'ACOLPROF, avec l'appui d'autres acteurs, sont devenus non seulement un espace d'échange pour les professeurs, mais surtout un espace de rencontres académiques qui favorise la formation continue de ces professionnels.

Enfin, pour ce qui est de la langue française privilégiée et compte tenu des rapports marqués entre la France et la Colombie, la variété de français s'imposant est celle de la métropole. Bien que l'on trouve dans la capitale colombienne des établissements d'origines différentes à la française, c'est une prédominance marquée de la langue française en

provenance de la France qui est enseignée et qui est parlée en Colombie. On peut émettre l'hypothèse que, comme l'affirme BRASSEUR (2007 : 76) pour la situation linguistique dans d'autres contextes, « Le français de France ne s'impose sans doute qu'en raison de son statut international de « langue-mère » [...] ». Certes, le français de l'hexagone, à la différence d'autres variétés de cette langue bénéficie en Colombie d'une grande acceptation grâce aux premiers contacts établis entre les deux pays il y a longtemps. De plus, et, dans cet ordre d'idées, cette langue a un rôle prépondérant sur ceux qui enseignent et apprennent le français, comme une sorte de langue-mère étrangère. Cependant, ce sont non seulement les liens linguistiques apparus depuis de nombreuses années, mais aussi les liens culturels que des ressortissants et des gouvernements des deux pays ont tissés durant longtemps. On peut donc en déduire qu'il existe une influence marquée de la France sur plusieurs aspects de la vie intellectuelle colombienne et sur d'autres composantes de l'organisation nationale.

1.2 La langue française à l'Université Pédagogique Nationale

Dans le cadre des avatars de la diffusion de la langue française en Colombie abordés dans la première partie de ce chapitre, l'Université Pédagogique Nationale de Bogota n'est pas épargnée des aléas propres à ce processus lié à la constitution et à l'évolution de la société et de l'éducation colombiennes.

Depuis ses origines, cette université s'est érigée comme le principal centre de formation des enseignants du pays et elle a conservé d'une manière claire cette identité tout au long de son histoire. Dès le début, en 1927, à l'époque où elle existait sous le nom d'*Instituto Pedagógico Nacional* (Institut Pédagogique National), et à partir des décisions établies par la Loi 25 de 1917, elle était chargée de favoriser la conception de politiques et de programmes de formation initiale d'instituteurs qui puissent faire face aux besoins identifiés à l'école primaire. De même, cet institut devait travailler en faveur de l'éducation dans la « science pédagogique » des enseignants (SANTIAGO, 2005 : 1).

Plus tard, en 1934, le décret 857 a créé la Faculté de Sciences de l'Éducation, orientée vers les femmes et rattachée à l'Institut Pédagogique National, elle pouvait décerner des titres de licence. Un an plus tard, le décret 1917 a créé l'*Escuela Normal Superior* (École Normale Supérieure) qui devint un projet très important dans le pays car elle convoqua un groupe d'intellectuels reconnus et appartenant aux sciences humaines et aux sciences naturelles et sociales. Le travail de ces intellectuels a débouché sur un centre de hautes études qui a contribué à la formation des enseignants et institutrices responsables de la réflexion, l'élaboration et la transformation de l'éducation et de l'université dans le contexte national ce qui, à son tour, a eu des incidences dans d'autres contextes (*ibidem.*). En 1955, l'État promulgue le décret 0197 pour la création de l'*Universidad Pedagógica Nacional Femenina* (Université Pédagogique Nationale Féminine), celle qui est devenue l'Université Pédagogique Nationale telle qu'elle existe à l'heure actuelle et qui a pour mission de proposer des réponses aux exigences et aux besoins de la Colombie à tous les niveaux de l'éducation et de former des enseignants, résultat de la Constitution politique, de la Loi 30 de 1992 et de la Loi 115 de 1994.

L'un des départements de cette université étant les plus engagés dans la formation des enseignants dont la société colombienne a besoin est le Département de Langues. Au-delà des modifications sur le plan de sa dénomination, ce département contribue à la formation des professeurs de langues et de littérature depuis une vingtaine d'années. Actuellement, le

Département de Langues appartient à la Faculté des Sciences Humaines et ses actions se fondent sur l'humanisme scientifique. En premier abord, la personne est conçue comme un être intégral. Ensuite, on considère que le langage et la langue peuvent être étudiés et enseignés à partir des apports de la recherche scientifique. A cela vient s'ajouter l'idée que la connaissance construite provient de la conception du langage, de la langue et de la littérature comme des phénomènes complexes et holistiques qui doivent être étudiés d'une manière systématique et rigoureuse tout en tenant compte du contexte (CORREA *et al.* 2001 : 5).

Pour ce qui est des licences proposées par le Département de Langues, deux existent depuis 2000 et se consacrent à la formation des enseignants d'anglais et d'espagnol, d'une part, et à la formation des licenciés en espagnol-langues étrangères (espagnol, français et anglais) d'autre part. Malgré le long parcours de l'Université Pédagogique Nationale, ce n'est qu'en 1973 que cette institution a commencé à offrir une licence *Español y Lenguas* (espagnol-langues). Sous cette dénomination, le Département de Langues pouvait décerner trois titres ; espagnol, français et anglais selon le choix et les études effectuées par les étudiants. Cette division dura un certains temps malgré les efforts des responsables du Département de Langues et les demandes effectuées auprès des organismes de l'État chargés de valider les changements de dénomination et la qualité des programmes des universités. En réalité, il existait quatre licences : Espagnol, Espagnol-anglais, Espagnol-français et Espagnol-anglais-français. Finalement, après 15 années d'attente, le Ministère autorise quatre licences et leurs titres : *Licenciado en Español (Licence en espagnol)*, *Español-Inglés (Licence espagnol-anglais)*, *Español-Francés (Licence espagnol-français)* y *Español y Lenguas (Licence espagnol-langues)*.

La diversité de titres à décerner, ainsi que la possibilité d'obtenir l'un de ces quatre diplômes met en évidence la place du français à côté de l'espagnol et de l'anglais tout au long de l'histoire du Département de Langues. Cela revient à dire que le français a au moins 34 ans de présence dans deux de ces quatre licences offertes par l'Université Pédagogique Nationale. Il faudrait remonter dans l'histoire pour voir déjà, en 1964, des jeunes filles licenciées en Philologie et Langues ; et l'une de ces langues était le français. Ces précisions renforcent la place que le français a occupé durant le développement du Département de Langues de l'Université Pédagogique Nationale et, bien entendu, des licences proposées par ce département. Il est à noter que malgré les avatars de la diffusion et l'enseignement du français et des cultures francophones en Colombie, surtout dans le secondaire, cette langue n'a à aucun moment disparu des plans d'études des licences de l'Université Pédagogique Nationale.

Si nous revenons dans les années 1960, nous constaterons que, d'après les enseignants⁵ ayant suivi les cours de la licence Philologie et Langues, en quatre ans d'études, les étudiants passaient les deux premiers à apprendre le français à raison de dix heures hebdomadaires. Outre les niveaux de langue française prévus et obligatoires durant la licence, les étudiants suivaient des cours de grammaire et phonétique française, ainsi que des cours de culture et civilisation françaises. Les professeurs orientant les cours de langue se servaient du

⁵ Un entretien avec le professeur Virginia TRIVIÑO qui a été l'une des premières enseignantes de français à obtenir ce diplôme de licence nous a permis de reconstruire différents aspects de la formation à cette époque-là. En outre, le professeur TRIVIÑO a été depuis lors enseignante de FLE dans le cadre des licences de langues étrangères ayant existé à l'Université Pédagogique Nationale, ce qui lui permet d'avoir une vaste connaissance, expérience et regard critique sur les avatars du français en Colombie et notamment au sein du Département de Langues.

Cours de Langue et de Civilisation françaises qui était le manuel correspondant à la méthodologie utilisée en Colombie à cette époque-là.

Nous devons préciser que compte tenu du contexte exolingue caractérisant la Colombie, toutes les licences de langues (vivantes, étrangères) prévoient l'enseignement/apprentissage des langues ciblées dès le niveau débutant. Cela revient à dire que toute la formation linguistique se fait à l'université et, en même temps, les étudiants se préparent dans les autres domaines faisant partie des compétences d'un enseignant : sciences du langage, pédagogie, didactique, méthodologie, recherche, philosophie, entre autres, en fonction des objectifs fixés par chaque licence et chaque faculté chargée de cette formation. A l'époque, à la différence de ce qui se passe actuellement, les périodes étaient organisées en années et non sous forme de semestres. Les futurs enseignants devaient préparer leur stage pédagogique, durant la quatrième année, au moyen du cours *Micro-enseignement* dans lequel ils faisaient de courtes interventions pédagogiques leur permettant de vérifier leurs apprentissages et de corriger des défauts dans la conception des pratiques pédagogiques et dans les pratiques elles-mêmes.

Comme les autres universités colombiennes, l'Université Pédagogique Nationale avait des liens très étroits avec l'Ambassade de France, notamment avec le Bureau d'Action Linguistique. Cette Ambassade encourageait les étudiants à apprendre le français et à devenir professeurs de français langue étrangère et, pour ce faire, des bourses, des séjours en France et le programme d'assistants d'espagnol étaient mis en place. De même, ce bureau était représenté à l'Université par un conseiller pédagogique qui contribuait à la formation pédagogique des futurs enseignants et à leur perfectionnement linguistique.

Le plan d'études des licences existantes dans le Département de Langues a plus ou moins conservé les mêmes caractéristiques sur le plan de l'organisation et des contenus jusqu'en 1985. Suite au décret 3146 de 1980 du Ministère de l'Éducation Nationale, un comité désigné par le Département de Langues a orienté et développé une étude visant une transformation des plans d'études des licences en langues. D'après ce décret, l'Université Pédagogique Nationale a pour objectifs « la recherche et le développement de l'éducation et de la formation d'enseignants de tous les cycles et les modalités, suivant les besoins et les priorités du pays. » (Departamento de Lenguas, 1984 : 2). Ce décret définit également les grandes lignes que toute modification ou tout plan d'études nouveau doit observer et développer. Puisque ce décret établit aussi le rôle des universités, l'Université Pédagogique Nationale s'impose comme mission la contribution à la formation intégrale de l'individu et de la société au moyen de la formation professionnelle dans les domaines des disciplines spécifiques abordant les connaissances, de la recherche scientifique et éducative et la présence dans la vie sociale (*idem*, p. 8). Dans cet ordre d'idées, la formation intégrale, ou formation multidimensionnelle, comprend une composante scientifique, une composante esthétique, une composante linguistique, une composante technique et technologique, une composante éthique et une composante physique.

A partir des lignes de force exposées ci-dessus, le Département de Langues transforme les plans d'études de ses licences de manière à offrir quatre programmes en fonction des « besoins des régions et des différences individuelles » (*id.* p. 109) : Espagnol, Espagnol-anglais, Espagnol-français, Philologie moderne. Le français langue étrangère fait partie des deux dernières licences citées et il est abordé sur cinq niveaux, du niveau débutant au niveau avancé, à raison de dix heures hebdomadaires les trois premiers semestres et de cinq heures

les deux derniers. A partir du quatrième semestre, la licence proposait un cours de phonétique et de phonologie françaises (cinq heures hebdomadaires) et un autre de grammaire française (cinq heures hebdomadaires). En outre, après le cinquième semestre, les étudiants devaient suivre quatre cours de littérature française à raison de trois heures hebdomadaires chacun. La formation linguistique et littéraire en langue française se terminait par deux cours de traduction espagnol-français. Ce qui vient d'être présenté correspond uniquement à la formation linguistique et littéraire en langue étrangère, en FLE, les autres composantes de la formation ne faisant pas l'objet de notre exposé.

Ces plans d'études qui ont renouvelé les licences existantes au Département de Langues allaient être développés entre 1985 et 2000, au moment où une nouvelle transformation s'est avérée indispensable en fonction des nouvelles conditions et exigences sociales et éducatives du pays et des nouveaux apports des disciplines étant à la base de la formation des enseignants de langues.

A partir d'un projet développé par un comité d'évaluation des plans d'études des licences en langues qui a débuté en 1995, le Département de Langues a constitué le rapport *Proyecto de innovación de los planes de estudio del Departamento de Lenguas* qui a été publié et diffusé en 1997 auprès des acteurs de la formation de ce département (CORREA *et al.* 2001 : 9). Ce document est le fruit du travail effectué par un groupe constitué de professionnels dans les domaines de la linguistique, la littérature, la sémiotique, les langues espagnole, anglaise et française, ainsi que dans le domaine de la pédagogie. Les regards interdisciplinaires et les apports significatifs de ces participants dans le processus de transformation des plans d'études ont abouti à la proposition de deux licences à la lumière du décret 272 de 1998 du Ministère de l'Éducation Nationale. Cela revient à dire que l'analyse des quatre programmes qui existaient jusqu'en 1999 et les enquêtes réalisées auprès des étudiants, des enseignants et des décideurs du Département de Langues ont permis au comité de conclure que les nouvelles conditions du contexte demandaient d'offrir seulement deux licences, à savoir : Licence Espagnol-anglais et Espagnol-Langues étrangères. Ces nouveaux plans d'études ont une durée de cinq ans, à la différence des licences existant durant les 15 années précédentes, et se proposent d'assurer un regard holistique sur la formation des enseignants de langues.

Pour ce qui est de la licence Espagnol-Langues étrangères, elle cherche à former les enseignants qui dispenseront des cours de FLE, d'espagnol, d'anglais et de littérature à l'école primaire et dans les quatre premières années du secondaire en Colombie. Ce programme a débuté en 2000 et s'est imposé comme objectif de devenir une proposition de « formation de pédagogues du langage, des langues et de la littérature, pouvant faire face, avec de la qualité, l'efficacité et l'efficience, aux défis que le pays a imposés [...] aux universités qui se consacrent à la formation des enseignants du langage et de la communication. » (*idem*, p. 4)

La formation dispensée dans le cadre de cette licence dans le domaine du français langue étrangère se développe durant 8/10 semestres. Tout d'abord, les étudiants doivent suivre six niveaux de langue et culture francophones dont les deux premiers, outre les heures consacrées au travail en autonomie, à raison de dix heures hebdomadaires, et les quatre autres à raison de sept heures hebdomadaires. Les futurs enseignants de FLE assistent aussi à un cours de méthodologie pour l'enseignement des langues étrangères et à deux semestres de littérature francophone à raison de six heures par semaine chacun.

En plus de ces matières en FLE, les étudiants peuvent suivre deux cours d'approfondissement des compétences dans le domaine de la recherche, de la pédagogie et la didactique en français langue étrangère et portant sur le FLE. Chacune de ces deux matières a une intensité horaire de sept heures hebdomadaires. A la différence des licences précédentes, le plan d'études actuel cherche à aborder l'apprentissage des langues étrangères suivant un regard holistique et donc à partir d'une intégration des habiletés langagières, des composantes linguistiques et de la compétence (inter)culturelle.

Par conséquent, les cours de grammaire du FLE, de phonétique et phonologie du FLE, et même de lexique du français n'existent plus en dehors de chacun des niveaux de langue française visant une compétence de communication plus proche de la langue telle qu'elle est parlée et écrite dans des contextes réels. Durant les deux derniers semestres de la formation des futurs enseignants de FLE, ils doivent dispenser des cours de FLE dans des établissements du primaire et/ou du secondaire, public ou privé, de Bogota et parfois à l'Alliance française ou à l'École de Langues de l'Université Pédagogique Nationale. Les activités effectuées au cours de cette dernière année contribuent à la consolidation de la formation des étudiants futurs enseignants de FLE du pays (*id.* p. 28-51).

Finalement, rappelons que comme beaucoup de licences en Colombie, cette formation en langue étrangère est fondée sur différentes disciplines qui, en plus, se croisent pour assurer un regard interdisciplinaire des objets d'apprentissage et de recherche, ainsi que de la formation des futurs enseignants. Ainsi, cette formation linguistique se fonde sur, et est complétée par, des bases théoriques qui s'organisent autour de six sections ou composantes : sciences du langage, recherche (en linguistique et littérature), communication, littérature et pédagogie et didactique. La sixième composante est transversale et correspond à la formation déontologique (*ibidem*). Grâce à cette vision holistique de l'étude du langage et de la formation des enseignants de langues, maternelle et étrangères, la licence organise les contenus autour de problématiques que les étudiants et les formateurs doivent aborder et résoudre tout en mettant en place des dynamiques dialogiques qui contribuent à la formation de la personne qu'est l'étudiant.

De cette manière, le Département de Langues s'acquitte de la mission qu'il s'est imposée et que la société colombienne lui a confiée : former des hommes et des femmes intègres et compétents pour exercer l'enseignement centré sur l'étude du langage et ses manifestations : la langue maternelle, les langues étrangères, la littérature et d'autres systèmes de signes utilisés par l'homme pour la communication et la construction cognitive (CORREA *et al.* 2001 : 13).

Les lignes précédentes mettent en évidence la présence de la langue et de la culture françaises dans les développements des licences en langues de l'Université Pédagogique Nationale. L'intérêt d'enseigner et d'apprendre cette langue est toujours présent malgré les aléas qu'elle a connus tout au long de l'histoire en Colombie. Il est important de préciser que dans cette présentation nous n'avons pas abordé la place que le français a occupée dans la formation prévue dans les autres licences, comme en Sciences sociales ou les Beaux-arts, par exemple, ou encore l'importance qu'il a eue dans les cours libres offerts à la société en générale désirant l'apprendre. Nous avons n'avons pas non plus traité de l'étape la plus importante de ces dernières années pour le Département de Langues, ainsi que pour les langues étrangères en Colombie : le Master Enseignement des Langues Étrangères – Analyse et Programmation de la Communication Didactique, fruit de la coopération avec l'Université

de Nantes, avec l'appui de l'Ambassade de France en Colombie, qui a commencé lors du deuxième semestre 2009, après trois ans de préparation.

Ainsi, la langue française et son enseignement/apprentissage, aussi bien dans le cadre des licences en langues que sur le plan des cours pour non spécialistes, a fait preuve d'une tradition et d'un objectif solide dans les projets éducatifs de l'Université Pédagogique Nationale.

CHAPITRE II. CADRE THÉORIQUE

Cette recherche se développant dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère lequel est marqué, entre autres, par des caractéristiques liées au contexte où il prend place, un rappel rapide de différents aspects et facteurs s'avère indispensable. Dans cet ordre d'idées, la didactique des langues étrangères, notamment la Didactique du FLE, l'apprentissage d'une langue étrangère, l'interlangue, les compétences ou la compétence de communication, les approches et les méthodologies et les matériels apparaissent comme des points de repère que nous devons prendre en considération pour mieux situer la présente recherche et, en même temps, fournir des considérations théoriques et, donc, d'autres éléments d'analyse.

Didactique des langues étrangères

Depuis près de quatre décennies, le terrain de l'enseignement des langues étrangères, en particulier l'enseignement du FLE, a connu plusieurs changements en raison de l'apparition et la consolidation de ce qu'on appelle la Didactique des Langues Étrangères. La structuration de cette didactique a contribué à voir autrement les apports de différentes disciplines qui enrichissent le vaste et complexe monde de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères. Ainsi, passer des contributions de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues (étrangères) à la didactique comme discipline qui abrite les progrès et les apports de différentes sciences et disciplines telles que la sociolinguistique, la psycholinguistique, la pragmatique, la linguistique, les sciences cognitives, entre autres, a favorisé l'émergence et la consolidation des études qui portent sur l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère. La didactique des langues étrangères devient donc un domaine qui permet de mieux comprendre la complexité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. CHARDENET (2005) considère que

La réflexion sur l'appropriation des langues (acquisition et apprentissage) qui s'est développée depuis une cinquantaine d'années, s'articule aujourd'hui, selon le continent:

- autour d'une linguistique appliquée ayant acquis son autonomie par rapport aux autres domaines de la linguistique (en s'enrichissant de ses apports);
- autour d'une didactique des langues (DDL) ayant acquis son intégration académique parmi les sciences du langage (en s'appuyant sur leur apport).

Il découle de ce qui précède, entre autres, un intérêt afin de répondre non seulement à la question Que faut-il enseigner ?, mais aussi à la question Comment enseigner ? CHARDENET situe la réponse à la première question sur le plan de « l'expansion de l'objet (appréhension de la langue et du langage) » (*ibidem*). Mais à notre regard, ce ne sont pas seulement les seules questions qu'une didactique des langues étrangères devrait contribuer à élucider. CHARDENET lui-même signale un autre plan important constitué par « l'expansion de l'objet (appréhension de la langue et du langage) » et, enfin, un troisième plan qui renvoie

à « la variation des supports (du recueil de textes, au multimédia en passant par le manuel et l'audiovisuel). » (*ibid.*)

Dans cet ordre d'idées, des aspects comme la communication et l'apprentissage semblent fondamentaux dans une didactique des langues étrangères. A ce sujet, MARTÍNEZ (2008 : 3) considère que

[...] parce qu'il est difficile d'apprendre une langue étrangère, il semble naturel et nécessaire de se demander comment en améliorer l'enseignement. Plus que jamais une réflexion sur la didactique va s'imposer à tous ceux que préoccupent la communication humaine et son possible perfectionnement.

Deux constituants de la didactique et de l'éducation en général apparaissent comme indispensables à toute réflexion visant la transformation des pratiques enseignantes et apprenantes : l'enseignement, que nous rapprochons plutôt à une orientation, et l'apprentissage. Ces deux volets renvoient aux acteurs de l'éducation et de la formation : l'enseignant et l'apprenant. Et, autour de ces volets et de ces sujets pensants, parlants et agissants peut se construire un ensemble de bases et de réseaux permettant de mieux apprendre, donc, de mieux communiquer et de mieux enseigner/orienter/communiquer. Chacun de ces sujets mène un processus différent et les deux processus, enseignement et apprentissage, ne se recoupent pas forcément ni correspondent aux deux faces de la même pièce, comme beaucoup d'enseignants et des personnes en général le croient. L'enseignement ne produit pas automatiquement l'apprentissage. A ce qui vient d'être présenté s'ajoutent d'autres idées forces ou des croyances qui sont à la base de (bons) apprentissages et de processus échoués, non seulement des processus d'apprentissage et d'enseignement mais surtout de communication, d'interaction interculturelle.

Ces idées forces ou ces croyances, qui deviennent les déclencheurs et les moteurs de l'action enseignante, sont en rapport très étroit avec la formation, l'expérience et la transformation du facilitateur (*idem*, p. 4) qu'est celui qui enseigne. Cela revient à dire qu'une formation réussie de l'enseignant, parce que fondée sur une réflexion critique permanente, et l'expérience ne sont que les bases pour que le sujet transforme, à partir de la recherche et de la pensée critique, ses connaissances et ses actions. La transformation de la conception de l'être humain en tant qu'acteur de l'apprentissage, et de son évaluation, sont de plus en plus indispensables, ce qui se fonde sur des pratiques pédagogiques effectuées à la lumière d'une réflexion critique portant sur l'éducation, la communication et la société (RUIZ VEGA, 2001 : 106).

Par conséquent, l'enseignant doit se poser plusieurs questions pour mener à bien l'orientation qui lui a été confiée. Et ces questions sont en rapport avec : ses conceptions d'Homme, donc de celui qui apprend/communiqué et enseigne/communiqué ; de langage, langue, société et culture ; de communication ; d'apprentissage et d'enseignement, d'évaluation ; d'approches, de méthodologies et de matériels, ainsi que de contexte et de finalités, entre autres. A partir des réponses fournies l'enseignant pourra orienter de manière plus ou moins appropriée le processus d'apprentissage. MARTINEZ (*op. cit.* p. 5) concrétise ce qui renvoie à la conception de langue, et dans ce sens qu'il ne suffit pas de se demander « Qu'est-ce qu'apprendre une langue ? » surtout parce que cette question présuppose « Qu'est-ce que savoir une langue ? », ce qui devient plus complexe comme problématique à résoudre

si l'on se demande quelle langue apprendre/enseigner, quel modèle de langue on va suivre et quel est le modèle de locuteur natif ciblé.

Sans oublier le poids des progrès de la société humaine, qui impose des exigences méthodologiques à un moment donné du continuum historique, il est aussi indispensable de rappeler que de l'idée que l'enseignant se fait de l'Homme (apprenant, enseignant, sujet parlant) dépend largement le choix et la mise en place d'une approche ou d'une méthodologie, d'une technique ou d'une stratégie. Dans ce sens, la conception de l'apprenant comme un être passif, à modeler, ne correspondrait pas au recours à une approche communicative ; de même, l'idée de cet apprenant comme étant un individu créateur, actif, communiquant et le choix d'activités de répétition et d'imitation aveuglées ne se recouperaient pas. Ces deux exemples peut-être caricaturés, admettons-le, rendent compte de l'importance d'une didactique des langues étrangères réfléchie, transformatrice et transformée, fondée sur des conceptions claires et cohérentes d'éducation et pédagogie entre autres. Les enseignants auraient du mal à voir dans la didactique et dans les approches et les méthodologies des recettes à mettre en place, à reproduire de manière mécanique sans se poser des questions sur des principes qui sont à la base de la transformation du sujet en général, du sujet pensant-parlant-agissant, et du sujet apprenant une langue étrangère, en particulier. A cet égard, MARTINEZ (*idem*, p. 41) considère que

La didactique ne saurait se constituer à partir de pratiques observables dans la classe sans opérer un retournement qui la conduise du « ce qui se passe » à « comment le concevoir ». Sans *conception globale* des processus d'enseignement et d'apprentissage appréhendés dans leur dialectique, la didactique se retrouve en face à face avec elle-même. Elle court alors le risque de se réduire à une technologie, c'est-à-dire à un ensemble de procédés constituant des techniques, elles-mêmes prenant forme dans des méthodes.

Par conséquent, personne ne devrait prendre la didactique des langues étrangères, en aucun cas, comme l'équivalent d'une méthode, dans les trois sens que présentait PUREN (1988 : 16). D'ailleurs, ce dernier situait à l'époque la didactique

Au niveau supérieur de l'ensemble de méthodologie : contrairement au méthodologue qui travaille toujours dans le cadre d'une méthodologie déterminée pour l'élaborer, la développer, l'appliquer, le didacticien se caractérise [...] par sa démarche volontairement comparatiste et historique. Le méthodologue construit avec la pratique d'enseignement comme objectif immédiat, le didacticien déconstruit pour observer et analyser. (*idem*, p. 19)

Au passage, il conviendrait de se demander quel est le rôle de l'enseignant de langues étrangères si l'on est d'accord avec MARTINEZ et PUREN. Les didacticiens décrivent et analysent à la lumière des sciences et des disciplines qui nourrissent le champ de la didactique, les méthodologues conçoivent des méthodologies, des techniques, des activités, des exercices. Et les enseignants deviennent-ils des consommateurs des produits de ces derniers et des maisons d'édition ? Ou, à défaut d'une formation vraiment solide et d'une expérience réfléchie, ainsi que d'un esprit critique et du sens de la recherche pour l'amélioration des pratiques enseignantes, il se contente d'un éclectisme dépourvu de connaissance et de précisions ? L'enseignant doit donc faire face à une série de conditions contextuelles qui le mettent devant des méthodes constituées et de méthodes circulantes et

qu'il est indispensable de maîtriser afin d'assurer une orientation cohérente des apprentissages des sujets futurs locuteurs des langues étrangères et des futurs enseignants de ces langues. Par conséquent, une formation solide dans le domaine de la didactique et des sciences du langage et l'apprentissage approprié de la langue étrangère, entre autres, permettront aux facilitateurs de mieux comprendre, analyser, concevoir et transformer leur action enseignante.

Cette complexité de composantes constituant la didactique dépasse l'acte, peut-être isolé, d'enseigner/orienter et apprendre, car la discipline doit prendre en considération les acteurs et leurs vécus, le social et le culturel, l'institutionnel, les savoirs, les savoirs-être, les savoir-faire, les savoirs-apprendre, etc. À ce sujet, MARTINEZ (*id.* p. 42) considère que

La notion de didactique doit englober aussi la construction des savoirs enseignés, d'une part, et la prise en compte de l'interaction entre enseignement et apprentissage, de l'autre. Le travail didactique ne se résume donc pas à une transformation d'objets (une langue usitée en langue enseignée, puis en langue apprise, un acte d'enseignement converti en acte d'apprentissage), ni à une connaissance cumulative, mais recouvre une transformation des acteurs eux-mêmes : l'apprenant, l'enseignant aussi, dans une trame culturelle, sociale, historique.

Cette transformation, inhérente à l'éducation, à l'apprentissage et à l'être humain en tant que sujet pensant, est très en rapport avec le rôle socioculturel des enseignants. S'il n'existe pas l'esprit qui transforme, il deviendra très difficile de parvenir à des développements des compétences en langue étrangère et à l'épanouissement du sujet apprenant. La tradition scolaire, les habitudes des enseignants, la conception du monde et de l'Autre, les résultats favorables, la dichotomie expérience/renouveau, l'incompréhension de la relation théorie/pratique/praxis, entre autres (RUIZ VEGA, 2000 : 135) empêchent les enseignants de mieux concevoir et de mettre en place des pratiques favorisant un vrai développement des compétences langagières en langue étrangère, notamment en FLE.

Compétence et compétences

Comme cette recherche prend place dans un cadre partagé par la didactique des langues étrangères, l'apprentissage de ces langues et les compétences, notamment la sémantique et la pragmatique, et que l'un des piliers de la didactique est le développement de la compétence de communication, nous allons brièvement aborder les concepts et les implications de la compétence en général, des orientations de la compétence de communication et ses composantes, ainsi que des compétences sémantique et pragmatique.

Tout d'abord, nous rappelons ce que CHARDENET présente comme objectif de l'enseignement des langues : « rendre compétent en langue étrangère » (CHARDENET, *op. cit.*). Mais à quoi cette compétence renvoie-t-elle ? « La compétence est généralement entendue comme la possibilité qu'a un individu à manier une langue au moment où il en a besoin et en fonction de ces besoins. » (*ibidem*). Dans ce qui suit, nous allons aborder d'autres considérations concernant cette compétence.

Le dictionnaire Petit Robert Électronique de la langue française 2009 définit la compétence, d'une manière générale et courante, comme étant la « connaissance approfondie,

reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières ». Et, à la lumière des propositions de CHOMSKY, ce dictionnaire présente la compétence (linguistique) comme un « Savoir implicite grammatical et lexical intégré par l'usager d'une langue naturelle et qui lui permet de former et de comprendre dans cette langue un nombre indéfini de phrases jamais entendues. » Or, il s'avère indispensable de distinguer la compétence linguistique et la compétence de communication. Nous essaierons donc de rendre compte ci-dessous de leurs aspects fondamentaux et de leurs différences en vue de préciser les implications pour notre recherche.

D'après CUQ (2003 : 48), le mot **compétence** renvoie autant à une capacité cognitive que comportementale et comprend en même temps une compétence linguistique, une compétence communicative et une compétence socioculturelle. Cependant le concept **compétence** lui-même est, selon CUQ lui-même et GRUCA (2005 : 131) « difficile à définir en termes didactiques » et renvoie très souvent à la réalisation effectuée par une personne ou à sa capacité à faire quelque chose. Ces deux auteurs affirment que ce terme perd du terrain devant un autre mot aussi important pour la didactique des langues étrangères : la **performance** ou encore devant celui des **tâches** que l'individu doit réaliser et que la **compétence** ne peut pas en rendre compte. Des auteurs comme BACHMAN signalent que seule la performance est visible, identifiable, donc mesurable. En revenant à la définition proposée par CUQ (*ibidem*), il reprend CHOMSKY pour présenter la compétence linguistique comme les « connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. » Il semble important de faire ici une précision : dans la définition de CHOMSKY il s'agit d'un locuteur natif, alors que dans notre recherche c'est plutôt de locuteurs étrangers qu'il s'agit. Malgré tout cela, l'apprentissage ou l'acquisition de la langue étrangère devrait permettre au locuteur-apprenant de cette langue étrangère de façonner cette compétence dans la mesure où elle est la base du système lui permettant de communiquer, d'interagir. Cette conception de la compétence s'oppose à la performance dans la mesure où elle concerne la connaissance du code, alors que la performance renvoie à la production et à l'interprétation des énoncés.

CUQ signale que lorsque l'on cherche à faire apprendre les unités, les structures et le fonctionnement, soit la compétence linguistique, l'enseignant aura recours à des méthodologies traditionnelles (grammaire-traduction, par exemple) (*ibid.*). Or, il est aussi important de préciser, d'une part, que l'intérêt de CHOMSKY à définir la compétence linguistique concerne seulement la langue maternelle et non pas les langues étrangères. D'autre part, il n'a jamais cherché à relier sa compétence linguistique à l'enseignement ni à l'apprentissage des langues étrangères (GUILLÉN DÍAZ y CASTRO PRIETO, 1998 : 49). Cependant, de nombreux enseignants centrent leurs actions pédagogiques sur l'apprentissage des structures, des règles grammaticales tout en négligeant l'usage social de la langue.

HYMES introduit plus tard ce qu'il a dénommée compétence de communication afin d'élargir les compétences linguistique proposées par CHOMSKY. Avec cette nouvelle notion, HYMES rend compte du caractère dynamique et social de la compétence dans le domaine du langage humain articulé. En tenant compte des conditions sociales de production/interprétation de la parole, cet auteur définit la compétence de communication comme

La capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs relations, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. (CUQ, *op. cit.* p. 48)

GUILLÉN DÍAZ y CASTRO PRIETO (*op. cit.* p. 39) affirment que cette compétence de communication correspond à la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales régissant l'utilisation de la parole. L'usage approprié de la langue en fonction de la situation de communication dépend d'un savoir-faire verbal et d'un savoir-faire non verbal. Sur le plan de la didactique des langues étrangères, cette notion de compétence de communication est intégrée à des approches notionnelles-fonctionnelles et à l'approche communicative. Les cours de langue élaborés et mis en place à la lumière de ces approches, donc de cette conception de compétence et de langue, visent « [...] la maîtrise des stratégies illocutoires et discursives, des pratiques et des genres [...] » (CUQ, *op. cit.* p. 49).

Les travaux portant sur cette notion de compétence de communication ne s'arrêtent pas avec les propositions d'HYMES dans le domaine de l'ethnographie de la communication. D'autres spécialistes s'intéressent à cette notion et poursuivent les recherches en vue de compléter la description de cette compétence : CANALE ET SWAIN, BACHMAN, MOIRAND, CELCE-MURCIA, etc. Ces auteurs ont soit enrichi la notion de compétence de communication avec des élargissements, des précisions, des nuances, soit ils ont proposé des modèles de cette compétence. Parmi les nouveaux apports, apparaissent des descriptions rendant compte de composantes ou des sous-composantes : compétence grammaticale, compétence sociolinguistique, compétence discursive et compétence stratégique (CANALE ET SWAIN, 1980, 1983) ; compétence linguistique, compétence discursive, compétence référentielle et compétence socioculturelle (MOIRAND, 1982).

BACHMAN (1990) reprend les idées de CANALE et SWAIN et situe à l'intérieur de la compétence communicative une compétence langagière qui est au même niveau que les composantes qu'il appelle : connaissances de l'individu sur le monde, compétence stratégique, mécanismes psychophysiologiques et contexte de la situation. Bien que le modèle de BACHMAN soit plus large et comporte d'autres éléments, il situe au même niveau des aspects de nature différente : les mécanismes, par exemple, ne peuvent être des composantes de la compétence de communication. Au-delà de ces difficultés, les travaux de cet auteur présentent la compétence langagière comme étant formée par la composante organisationnelle et la composante pragmatique. La première est constituée de la sous-composante grammaticale (vocabulaire, morphologie, syntaxe et phonologie/graphie) et de la sous-composante textuelle (cohésion et organisation rhétorique du discours). La composante pragmatique contient la sous-composante illocutionnaire (fonctions idéative, manipulatrice, heuristique et imaginative) et la sociolinguistique (sensibilité à la variété, au dialecte, au registre, au caractère natif des énoncés ; interprétation des références et des images culturelles).

CUQ (*op. cit.* p. 49) affirme finalement que la notion de didactique des langues-et-cultures étrangères proposée par quelques didacticiens se fonde sur la considération des compétences linguistique et communicative comme des sous-composantes d'une compétence socioculturelle. Il s'agit dans ces cas-ci d'une conception anthropologique qui appréhende la langue comme « [...] un guide symbolique de la culture, et la culture comme tout ce qu'il faut

savoir ou croire pour se comporter de façon appropriée aux yeux des membres d'un groupe [...] ».

Quant aux compétences qui nous occupent dans cette recherche : sémantique et pragmatique, il est à noter que seul BACHMAN situe cette dernière, au moins sur le plan du nom, dans son modèle et en tant que sous-composante de la compétence langagière. Or, à la lumière de la SPA, la compétence sémantique est « entendue comme la capacité de reconnaître et de produire des séquences argumentatives normatives et/ou transgressives, conformes au protocole de calcul du potentiel discursif à partir du dispositif des stéréotypes linguistiques attachés de manière relativement durable au noyau de la signification des mots » (GALATANU et NIKOLENKO, 2009 : 62). Quant à la compétence pragmatique, GALATANU l'appréhende comme « l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir- être interactionnels. » (2007)

L'apprentissage d'une langue étrangère : le contexte et le processus

Dans cette partie nous nous proposons d'aborder brièvement les aspects les plus pertinents pour notre recherche et qui concernent des caractéristiques de l'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte exolingue. De même, la question de l'interlangue fera l'objet d'une présentation nécessaire en fonction des objectifs de notre étude. Cela revient à dire que les considérations théoriques ci-dessous ne prétendent pas approfondir ni élargir le vaste terrain de l'apprentissage en général, ni des langues (étrangères) en particulier.

Apprendre une langue étrangère renvoie à l'apprentissage d'une culture et donc au partage ou, au moins, à la connaissance d'une conception du monde autre que celle de l'apprenant et de sa culture d'origine. Or, au-delà de la discussion sur les rapports apprentissage/acquisition (ROBERT, 2009 : 10-12 ; KRASHEN, 1981), apprendre une langue ne s'arrête pas, comme beaucoup le pensent, y compris des enseignants de langues étrangères, à la connaissance de la structure de la langue, *id est* la syntaxe. Cet apprentissage est beaucoup plus complexe et concerne donc aussi les valeurs véhiculées par les entités lexicales de la langue étrangère. A cela s'ajoute la problématique du comment apprendre et enseigner la langue et, d'une manière particulière, le lexique de cette langue. Nombreux sont ceux qui encore aujourd'hui cherchent à le faire apprendre, par cœur, à partir de listes de mots à la manière de la méthodologie traditionnelle (PUREN, 1988 : 70-71 ; GERMAIN, SÁNCHEZ PÉREZ, 1997 : 137).

En revenant à l'apprentissage et à ses aspects généraux, cette activité humaine est composée de plusieurs dimensions : une dimension cognitive, une dimension affective, une dimension socioculturelle. Chacune de ces dimensions est à son tour formée de composantes que nous n'aborderons pas ici du fait qu'il ne s'agit pas de l'objet de notre étude. Cependant, dans ce qui suit, certains de ces composants apparaîtront sans que nous précisions le type de dimension à laquelle ils appartiennent. Lorsque cet apprentissage bénéficie de l'orientation, du guidage personnel ou institutionnel, on fait face à une autre activité aussi importante pour la réussite de ce parcours : l'enseignement. Par conséquent, la rencontre d'un apprenant désirant, ou étant obligé de, apprendre une langue étrangère avec un enseignant à qui l'on confie l'orientation de l'apprentissage, devient une situation si importante qu'elle peut favoriser ou entraver les apprentissages. Chacun de ces sujets socioculturels a des représentations, des intérêts, des besoins, des objectifs, des contraintes, voire des obligations ;

chacun d'eux a un vécu particulier, même s'ils peuvent partager des traits culturels. Et ils se rencontrent dans une dimension spatiotemporelle qui se caractérise aussi par des aspects fondamentaux pour les apprentissages, notamment le contexte.

Le contexte où a lieu l'apprentissage peut s'orienter vers deux voies différentes : l'une concerne les situations d'apprentissage dans le pays ou le territoire où l'on parle la langue que le sujet veut/doit apprendre ; l'autre renvoie à l'apprentissage de la langue dans un lieu où l'on ne parle pas cette langue.

Dans le premier cas, le sujet est devant un contexte endolingue et dans la seconde voie, il s'agit d'un contexte exolingue (GALISSON, 1989 : 44). Bien qu'il y ait des rapports entre ces contextes, ou situations, que CUQ (2003, 2005), à partir de DABÈNE (1990), appellent homoglotte et hétéroglotte respectivement, et les communications endolingue et exolingue (MONDADA, 1999, notamment pour le deuxième type de communication), dans ce cadre nous préférons la dénomination situations (ou contextes) d'apprentissage endolingue et exolingue à celle de communication endolingue et exolingue. En effet, lorsque l'on aborde la question du contexte d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère, il ne s'agit pas uniquement de la communication -même si l'interaction en classe est une sorte de communication-, eu égard à ce qu'il existe plusieurs conditions de l'environnement de l'activité pédagogique et du processus d'apprentissage qui influencent l'intériorisation de la langue cible.

Dans un contexte exolingue, ou homoglotte à la manière de DABÈNE, il n'existe pas un entourage linguistique favorisant le contact avec la langue à apprendre ni la confirmation ou l'infirmité des hypothèses que sur le fonctionnement de la langue peut construire l'apprenant. Cela revient à dire que, comme dans le cas de la Colombie, le français n'est pas la langue de la communication quotidienne, les médias ne diffusent pas leurs émissions en français, la télévision francophone peut être visionnée par un nombre très réduit de téléspectateurs et encore et le pays est en général sous l'influence de la langue anglaise et de la culture nord-américaine. Ces conditions contextuelles rendent difficile l'apprentissage et la communication ainsi que l'enseignement du français. Cependant, certains enseignants du français en Colombie pensent que les moyens qui favorisent une transformation du contexte et, donc, une amélioration de conditions d'enseignement et apprentissage existent dans le pays. Ce serait donc une question d'intérêt, de manque d'intérêt, qui est à l'origine des difficultés du contexte d'apprentissage.

Par conséquent, les caractéristiques de chacun de ces contextes vont favoriser, ou ralentir voire rendre difficile, l'apprentissage de la langue étrangère et l'acquisition des compétences telles que la sémantique et la pragmatique du fait que dans une situation d'apprentissage endolingue le sujet bénéficie d'un contexte naturel, d'un milieu qui lui présente différentes occasions d'interagir, ce qui ne sera pas le cas dans un contexte exolingue. Non seulement le milieu n'est plus naturel, mais en plus, maintes fois, les besoins de communication n'existent pas ou ne sont pas assez bien identifiés et orientés.

Très en rapport avec cette dichotomie qui vient d'être esquissée, le processus d'apprentissage d'une langue étrangère se caractérise aussi par une marque qui se fait moins visible au fur et à mesure que le sujet apprenant évolue sur l'échelle des niveaux de langue : l'interlangue. A ce sujet, CUQ et GRUCA (2005 : 81) définissent cette interlangue comme « [...] un système évolutif de savoirs et de savoir-faire [...] ». Ce caractère évolutif est

présenté par ROBERT (2009 : 13) sous forme de paliers, d'états intermédiaires de l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, pour ROBERT grâce à l'interlangue « L'apprenant, à partir de sa langue maternelle, reconstruit, par une succession d'états intermédiaires le système (ou les différents systèmes) de la langue cible. » Il explique que la cognition de l'apprenant lui permet d'élaborer un ensemble organisé de règles qu'il utilise pour l'émission de ses énoncés. L'on peut affirmer qu'au fur et à mesure que la vérification des règles transitoires permet de les intégrer dans les compétences (connaissances et habiletés) en langue et communication, le sujet transforme son interlangue. TRÉVISSE et PORQUIER (1985 : 21) appréhendent que « l'interlangue n'est pas un sous-ensemble de la langue cible mais, à un moment donné, un système qui est en voie (sauf dans le cas de la fossilisation) de se réorganiser dans un autre système plus complexe. »

Pour certains spécialistes tels que CORDER (1967) (voir également ROBERT, 2009), une orientation linguistique de l'interlangue présente ce phénomène comme un système grammatical, un système de règles. Une approche psycholinguistique décrit cette interlangue en tant que structure psychologique latente (SELINKER, 1972). Or, bien que cette notion ne soit pas très acceptée à l'heure actuelle par la psycholinguistique, il semble important de se demander si elle ne concerne que les mécanismes grammaticaux ou si elle est aussi en rapport avec d'autres composantes telles que le phonétique-phonologique, le lexical, donc avec les compétences qui y sont liées. La seule référence qu'aurait un sujet, surtout dans un contexte exolingue, est sa langue maternelle, sa langue de l'enfance (YAGUELLO, 1988 : 81) et c'est à partir des repères qu'il a dans cette langue qu'il commence son parcours d'apprentissage d'une langue étrangère. Devant un obstacle (structure, son, intonation, entité lexicale) il aura recours au seul support linguistique dont il dispose : sa langue maternelle et au fur et à mesure qu'il corrige, qu'il évalue, il intègre ces formes, ces structures, ces valeurs véhiculés par les mots dans « sa » langue étrangère qui est une sorte de palier entre l'interlangue et la langue cible. Cela revient à dire que cette interlangue est aussi constituée d'étapes qui permettent aussi bien à l'apprenant qu'à l'enseignant de rendre compte du niveau d'apprentissage et de communication auquel le sujet est situé.

Des facteurs tels que de nouveaux obstacles à surmonter rendent difficile de surmonter l'une des étapes de l'interlangue et lorsque les aspects à améliorer ne représentent pas de difficultés à l'intercompréhension, l'apprenant considère qu'il n'a plus besoin d'améliorer ses apprentissages ni, donc, son niveau de langue et son expression. Cette situation mène facilement le sujet à la fossilisation et aux yeux de KLEIN (1989 : 79) ce phénomène atteint plus facilement la composante phonologique que les niveaux lexical ou syntaxique. Malgré ce qu'on appelle la méthode en spirale, certaines erreurs deviennent insurmontables. C'est ainsi que « certaines corrections sont inutiles, soit parce que l'apprenant y est insensible par la bonne raison que c'est trop tôt pour qu'il s'occupe de cette question, soit, au contraire parce que c'est trop tard et que l'erreur relevant d'une interlangue dépassée, est maintenant inaccessible, fossilisée à jamais. » (DEFAYS, 2003 : 205)

Comme on vient de le voir, l'interlangue a des rapports très étroits avec des aspects tels que l'erreur, le transfert, l'interférence, la surgénéralisation, l'hypercorrection, entre autres, ce qui rend compte des opérations mentales du sujet apprenant et de ses difficultés à surmonter les obstacles liés aux composantes de la langue. Parfois, cependant, ce sont d'autres facteurs qui interviennent et font apparaître même chez des apprenants avancés des marques d'interlangue. Cela arrive lorsque le sujet est fatigué ou stressé. D'autre part, l'interlangue est liée à tout le parcours d'apprentissage et aux différents niveaux du

développement de la compétence de communication, surtout lorsque cet apprentissage a lieu dans un contexte exolingue.

En conclusion, cette revue rapide d'aspects en rapport avec l'apprentissage d'une langue étrangère et avec le développement des compétences en langue rend compte de la complexité à laquelle doit faire face non seulement le sujet qui désire apprendre une langue, mais aussi celui qui dispense les enseignements permettant de guider les apprentissages. Compte tenu de ces caractéristiques du parcours d'apprentissage, les compétences et leur développement dépendent beaucoup de facteurs divers étudiés et organisés par la didactique des langues étrangères et les disciplines qui contribuent à son épanouissement.

SÉMANTIQUES ET POSSIBLES ARGUMENTATIFS

II.1 La sémantique

II.1.1 Un passé très récent

A la différence de la phonétique expérimentale, la sémantique, en tant que discipline bien délimitée, n'a pas pu faire face aux exigences du positivisme dans le sens où ses affirmations ne pouvaient pas être démontrées. Cette situation, qui se joint à d'autres facteurs, a entraîné les débuts tardifs de la sémantique. C'est seulement en 1883, avec *Les lois intellectuelles du langage : fragment de sémantique*, et en 1897 que Michel BRÉAL a formalisé dans ses *Essais de Sémantique* ses réflexions sur la sémantique et formalisé aussi l'existence du mot sémantique (BRÉAL, 1995 : 1). BRÉAL a franchi la tradition de l'époque qui consistait à « l'étude historique de la forme extérieure du langage » et a entamé le développement d'une orientation qui cherchait à compléter cette étude par celle de « la fonction et du sens des mots ». Il a donc « élaboré une théorie diachronique, axée sur la signification et visant à identifier les causes et les mécanismes des changements linguistiques » (*ibidem*).

Depuis lors, la sémantique a eu plusieurs orientations et développements au fur et à mesure que les recherches et les réflexions l'enrichissent, se diversifient et élargissent son champ d'action. Selon TAMBA-MECZ, la sémantique s'est développée suivant trois courants théoriques opposés : la *linguistique comparée*, à orientation *historicisante* ou *évolutionniste* ; la *linguistique structurale*, plutôt *systématique*, *fonctionnelle* et *synchronique* ; et la *modélisation des langues* (TAMBA-MECZ, 1988 : 15). A partir du cadre linguistique influençant la sémantique, celle-ci, dit TAMBA-MECZ, se divise en trois périodes : la *période évolutionniste*, à forte présence de la *sémantique historique* ; la *période mixte*, durant laquelle « s'impose une *sémantique lexicale mixte, historique et structurale* ; la *période des théories formalisées*, caractérisée par les recherches dans le domaine de la *sémantique de la phrase et de l'énonciation*. » (*idem*, p. 16)

Dans cet état des choses et puisque notre intérêt est d'aborder des théories ou des orientations contribuant à situer les préalables de l'approche sémantique sur laquelle se fonde notre recherche, nous ne rendrons compte que des grandes lignes de la sémantique des cinquante dernières années.

En revenant, à présent, aux grandes périodes proposées par TAMBA-MECZ, dans celle qui renvoie aux théories formalisées, on peut situer ce que RASTIER appelle « quatre principaux types d'approches sémantiques » (RASTIER, 2006 : 5) et qui se sont développées au cours des 45 dernières années.

D'après RASTIER, la première approche correspond à la sémantique vériconditionnelle, appelée plus tard sémantique formelle. Elle s'est occupée du jugement « de la vérité des énoncés et des conditions auxquelles le langage peut dire le vrai » (*ibidem*). Pour cette approche la signification se présente comme une « relation entre un symbole et l'objet qu'il dénote. » (*ibid.*). Comme elle considérait que l'« essence n'est pas une collection de propriétés » (*ibid.*), elle n'a vraiment pas développé de sémantique lexicale.

La deuxième approche est constituée par la sémantique psychologique laquelle « définit la signification comme le rapport entre des signes et des représentations ou opérations mentales. » (*ibid.*). La théorie des conditions nécessaires et suffisantes a favorisé l'apparition de la théorie de la typicalité. Cette dernière défendait le prototype comme le représentant d'un ensemble autour duquel s'organisait toute la catégorie. Cependant KLEIBER affirme qu'un nouvel aspect de cette approche consiste à ce que l'on ne considère pas le prototype comme le meilleur membre de la catégorie, mais lorsque ce prototype est le plus fréquemment utilisé (KLEIBER, 1995 : 48). Il définit le prototype comme « l'objet mental, schéma, image cognitive, etc. [...] associé à un mot » (*idem*, p. 59) et dans cette relation s'établit un processus de catégorisation. Cet auteur est d'accord sur la distinction prototype et stéréotype dans le sens où le premier est l'objet ou l'exemplaire le meilleur d'une catégorie alors que le second désigne le concept qui correspond à cet objet. (*ibidem.*). L'objet, et donc le prototype, est situé sur le plan de l'extension et le concept, le stéréotype, sur le plan de l'intention. Pour KLEIBER le sens d'un mot est la représentation mentale ou le concept de son prototype-objet.

Quant à la troisième approche sur le parcours de cette évolution de la sémantique est constituée, pour RASTIER, par une sorte de développement de la sémantique psychologique dans la mesure où cette nouvelle approche considère la signification comme une représentation mentale. Il s'agit dans cette approche de la sémantique cognitive (RASTIER, 2006 : 5). NYCKEES objecte « la réduction univoque des significations linguistiques qu'elles [les thèses de la sémantique cognitive] proposent à des représentations mentales préexistantes » de la construction théorique proposée par LAKOFF et JOHNSON en 1987 (NYCKEES, 2007). D'après ces auteurs, plusieurs concepts se fondent sur des images-schémas présentées comme structures cognitives façonnées à partir des expériences, et de leurs résultats, que l'homme a dans sa relation avec le monde. RASTIER signale que l'une des difficultés de la sémantique cognitive réside dans le fait de considérer les significations comme des représentations et, donc, de les relier à la pensée, un « terme obscur mais commode », malgré l'impossibilité d'avoir recours aux neurosciences. Il ajoute la problématique de la « correspondance mot / concept et de l'effabilité » (RASTIER, 2005).

La quatrième approche correspond à ce que RASTIER présente comme sémantique linguistique autonome et qui s'est construite à partir de la linguistique structurale européenne. Pour cette approche la signification est le « rapport linguistique entre des signes, et notamment entre des signifiés » car même si les signifiés ont des corrélats psychiques et neuronaux, ces corrélats ne définissent pas ces signifiés (*ibidem.*). Plusieurs branches ont pris naissance et se sont développées depuis lors, mais puisque notre intérêt porte seulement sur la SPA, nous ne nous attarderons pas à aborder ces orientations. Il reste à rappeler que le développement connu

dans le domaine de la sémantique et de la pragmatique témoigne de l'importance que les chercheurs ont accordée à la signification et au sens.

II.1.2 Deux regards sur les mots

II.1.2.1. Un versant structuraliste : Structuralistes et atomistes dans la sémantique

Influencées par les idées structuralistes saussuriennes, notamment les orientations de l'approche analytique-fonctionnelle les réflexions et recherches développées en Europe jusque dans les années soixante-dix se caractérisaient par la conception de la signification d'un mot comme une fonction des relations avec d'autres mots à l'intérieur d'un champ sémantique.

Dans ce champ sémantique, les mots possèdent des traits de signification communs, les sèmes, mais ils possèdent aussi d'autres favorisant les différences entre les mots. Il s'agit dans cette théorie d'une « manière différente de structuration du lexique, à partir d'un nombre fini de relations sémantiques pertinentes inanalysables » (TAMBA-MECZ, 1988 : 32). Suivant chaque spécialiste, ces relations recevaient un nom différent : figures, sèmes, composantes, traits et faisaient partie, en nombre illimité, de chaque unité lexicale. Les travaux de HJELMSLEV ont été à la base de cette conception sémantique dans la mesure où cette dernière a bénéficié de la double articulation de la langue ou les plans isomorphes : plan de l'expression et plan du contenu. Les principes phonologiques sont donc à la base de la sémantique structurale. HEBERT fournit une synthèse de l'analyse sémique, comme suit :

L'analyse sémique d'une production sémiotique, un texte par exemple, vise à en dégager les sèmes, c'est-à-dire les éléments de sens, à définir leurs regroupements (isotopies et molécules) et à stipuler les relations entre ces regroupements (relations de présupposition, de comparaison, etc., entre isotopies). Lorsqu'un sème est répété, il constitue une isotopie. Par exemple, dans « Ce fut un grand Vaisseau taillé dans l'or massif / Ses mâts touchaient l'azur sur des mers inconnues » (Émile Nelligan, « Le vaisseau d'or »), les mots « Vaisseau », « mâts » et « mers » contiennent, entre autres, le sème /navigation/. La répétition de ce sème forme donc l'isotopie /navigation/. Une molécule sémique est un groupement d'au moins deux sèmes apparaissant au moins deux fois ensemble dans une même unité sémantique (par exemple, un même mot). Ainsi dans le poème déjà cité, on trouve une molécule sémique constituée des sèmes /précieux/ + /dispersion/. Elle apparaît au moins dans les « cheveux épars » de la Cyprine d'amour (la déesse Vénus), laquelle « s'étalait » à la proue du vaisseau, également dans le retrait des trésors du navire que les marins « entre eux ont disputés » (HEBERT, 2006).

La sémantique componentielle, se propose d'étudier le sème, niveau inférieur au sémème et les unités de contenu microsémantiques. Un sème ne peut se réaliser qu'en tant que partie d'un ensemble et à l'intérieur de ce dernier. Ce sème est différentiel et opératoire et, de ce fait, rassemble ou sépare les sémèmes en fonction de leurs traits communs ou différents. Les sémèmes apparaissent comme des molécules et les noèmes comme des unités inanalysables du fait de son caractère primitif et de sa nature conceptuelle. La théorie introduit également un large éventail de termes renvoyant à des catégories de sèmes, tels que les sèmes substantiels ou sèmes lexicaux.

Malgré les critiques qu'on lui adresse (dépendance de relations avec d'autres termes pour l'obtention du sens et dépendance des traits du champ générique), cette « [...] technique de décomposition du mot ou unité lexicale en composantes sémiques [...] » a connu des développements sur trois plans : essai d'élaboration d'un inventaire universel de sémantiques primitives et leurs règles de décomposition permettant la description de la signification lexicale de toutes les langues (TAMBA-MECZ, 1998 : 32-33). D'autre part, l'« utilisation des traits distinctifs opposés pour constituer un camp sémantique » (*ibidem.*). Enfin, mise en rapport des traits de sens distinctifs et les définitions des dictionnaires en vue d'une systématisation de la description sémantique lexicographique. Selon TAMBA-MECZ, le courant structuraliste a eu pour conséquences, d'une part, la délimitation de l'objet de la sémantique, le lexique, et, d'autre part, « a mis en évidence la difficulté de renfermer sur elles-mêmes les structures lexicales, articulées aux connaissances extralinguistiques » (*idem*, p. 34).

II.1.2.2 Un versant psychologique : La Sémantique du prototype

D'orientation, initialement, psychologique nord-américaine représentée par ROSCH, cette théorie s'oppose fermement au modèle des conditions nécessaires et suffisantes (CNS), lequel est caractérisé comme une théorie qui peut très bien expliquer mais qui fait défaut au moment de la description. Ce modèle n'est pas applicable à tous les secteurs du lexique, il ne peut pas rendre compte de tous les termes renvoyant aux espèces naturelles (le mot oiseau, par exemple) ; dans cet ordre d'idées, les CNS ne sont pas en mesure de rendre compte de l'extension. D'autre part, certains verbes échappent à l'analyse du modèle. Des difficultés telles que celles présentées ici ont contribué à l'émergence de la Théorie du prototype.

KLEIBER (1995), en reprenant l'approche de ROSCH de la catégorie, propose de la définir comme le meilleur exemplaire et introduit la notion de prototype.

Selon KLEIBER, les catégories contiennent des membres qui sont des exemplaires plus représentatifs que d'autres. Comme les membres d'une communauté linguistique pourraient avoir différents prototypes d'une même catégorie, des tests ont montré qu'il existe dans l'esprit des individus des représentations sémantiques relativement stables et permanentes (KLEIBER, 1995). Dans ce sens, la sémantique du prototype se propose de décrire les zones de savoir prototypique partagé. La notion de prototype semble se compléter par l'idée qui le présente, en plus, comme le plus fréquemment utilisé. A ces conditions du prototype s'ajoutent celle qui le présente comme communément associé à une catégorie, donc comme conventionnel. Quant aux catégories, KLEIBER énumère les thèses suivantes (*ibidem*):

1. Toute catégorie a une structure interne prototypique.
2. Un exemplaire de la catégorie est représentatif à proportion du degré d'appartenance à cette catégorie.
3. Les frontières des catégories ou des concepts sont floues.
4. Relation de ressemblance de famille entre membres d'une catégorie, et non de propriétés communes chez tous les membres.
5. La décision d'appartenance à une catégorie se fait sur la base du degré de similarité entre le membre et le prototype.
6. L'appartenance se fait de manière globale.

Même si des apports à la sémantique lui sont reconnus, la Théorie du prototype présente plusieurs difficultés, à commencer par son orientation psychologique. Au-delà de cette critique, il y en a d'autres plus importantes et marquées. Parmi les aspects positifs, on peut identifier la réintégration dans le sens du mot des propriétés typiques considérées par la tradition comme encyclopédiques, son intérêt à aborder des recherches renvoyant à des phénomènes référentiels ou à ceux qui concernent la dimension humaine des traits.

Quant aux limites, la théorie ne surmonte pas la difficulté ; elle n'assure pas la catégorisation sur les mêmes propriétés du prototype. De même, la théorie privilégie les noms concrets et n'a pas abordés l'étude des noms abstraits. Finalement, la polysémie s'avère aussi une problématique pour la version standard de cette théorie et les différents sens qui ne s'accordent pas au même prototype sont classés dans des prototypes différents.

II.2 Des sémantiques argumentatives

L'être humain perçoit le monde, à travers ses sens, et le modélise, le recrée, voire le transforme, au moyen de la langue ou des langues qu'il maîtrise. Puisque cette saisie du monde n'est pas seulement individuelle, mais que dans l'interaction sociale l'homme partage ses connaissances et les fait avancer, il a besoin de certains éléments de base qui le relient à sa communauté, qui permettent son intégration à un groupe, qui lui permettent de communiquer. Ces éléments font partie des entités lexicales qu'il utilise pour l'interaction et, en même temps, elles entraînent des valeurs, des orientations axiologiques qui sont activées de par leur insertion dans le discours. Tout en étant moyennement stables et partagés par la communauté, ces éléments de base, les stéréotypes, font l'objet de transformations déterminées par l'environnement discursif, le cotexte ou par des actualisations inédites produites par le locuteur dans son individualité. Des mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs sont à la base de ces modifications et dans ce qui suit, nous allons aborder et développer la Sémantique des Possibles Argumentatifs qui étudie, entre autres, les aspects signalés ci-dessus.

II.2.1 Théorie de l'argumentation dans la langue

ANSCOMBRE et DUCROT considèrent que l'inférence ne peut pas rendre compte de l'argumentation, du fait que l'acte d'inférer et l'argumentation font partie de niveaux différents : « C'est qu'argumentation et inférence appartiennent à deux ordres bien distincts. L'argumentation se situe tout entière au niveau du discours ; l'inférence, elle, est liée à des croyances relatives à la réalité, c'est-à-dire à la façon dont les faits s'entre-déterminent. » (ANSCOMBRE et DUCROT, 1995 : 14). Dans cet ordre d'idées, l'argumentation est de type linguistique, elle est de l'ordre de la langue actualisée dans le discours alors que l'inférence se situe dans le domaine des représentations, des perceptions des locuteurs sur la réalité. Pour ces deux auteurs, la structure linguistique de l'énoncé détermine l'argumentation et, en outre, cette dernière est à peine une possibilité, « [l'argumentation] serait une exploitation possible parmi d'autres » (*ibidem*).

D'autre part, en abordant l'ordre linéaire syntaxe-sémantique-pragmatique, ANSCOMBRE et DUCROT remettent en question l'idée qui établit que la syntaxe est indépendante du contenu (sémantique) et que ce contenu informatif est lui aussi indépendant

des conditions d'énonciation (pragmatique) (*idem*, p. 17). Ces deux auteurs signalent qu'il existe « [...] dans la plupart des énoncés, certains traits qui déterminent leur valeur pragmatique indépendamment de leur contenu informatif. » et ils ajoutent qu'il est fréquent de faire face, dans ces traits, à des « [...] marques imbriquées dans la structure syntaxique. », ce qui met en évidence que le prétendu ordre linéaire ne tient pas (*id.* p. 18). Dans le même ordre d'idées, selon ces auteurs la sémantique peut être déterminée par la pragmatique du fait qu'une explication de la valeur informative d'un énoncé ne peut se faire qu'à partir d'une analyse des présupposés. En outre, réaliser deux lectures d'un énoncé portant sur des niveaux différents ne saurait pas être le plus approprié ; autrement dit, procéder d'abord à une étude de la valeur informative et ensuite à une lecture pragmatique autoriserait l'idée que « [...] la pragmatique travaille sur les résultats de la sémantique » (*id.* p. 20). Par conséquent, le linguiste doit prioriser l'énonciation et ne pas reporter ensuite la réinterprétation pragmatique de l'information contenue dans l'énoncé. D'après ANSCOMBRE et DUCROT, la pragmatique doit aborder directement « la structure syntaxique de l'énoncé » et, de cette façon, elle ne doit pas être superposée à la description sémantique, mais intégrée à cette description (*ibidem*).

En abordant des aspects de l'argumentation à partir de différents enchaînements possibles, les auteurs de l'Argumentation dans la langue, affirment que l'énoncé est constitué d'un sens qui oriente la suite, d'un dialogue par exemple, une conclusion et exclut d'autres possibilités de conclusions. Ils établissent que c'est pour eux

[...] un trait *constitutif* de nombreux énoncés, qu'on ne puisse pas les employer sans prétendre orienter l'interlocuteur vers un certain type de conclusion (par le fait qu'on exclut un autre type de conclusion) : il faut donc dire, quand on décrit un énoncé de cette classe, quelle orientation il porte en lui – ou encore au sens restrictif [...] en faveur de quoi il peut être argument. (*idem*, p. 30)

Ici on fait allusion à l'analyse du prédicat « utiliser l'énoncé A en faveur de la conclusion C (= donner à A l'orientation argumentative C). Dans cet ordre d'idées, tous les énoncés émis par un énonciateur sont argumentatifs et dans chacun des énoncés il décide d'orienter certaines conclusions au détriment d'autres, d'où l'affirmation des auteurs dans l'avant-propos de l'Argumentation dans la langue « Signifier, pour un énoncé, c'est orienter ». Et ils synthétisent l'idée centrale de leur théorie au travers de la conclusion « [...] la langue, dans la mesure où elle contribue en première place à déterminer le sens des énoncés, est un des lieux privilégiés où s'élabore l'argumentation » (*ibidem*).

C'est donc bien dans la langue que le sujet pensant inscrit son argumentation, c'est là où l'homme installe la force de cette argumentation, ce qu'ANSCOMBRE et DUCROT présentent comme suit : « le sens d'un énoncé comporte, comme partie intégrante, constitutive, cette forme d'influence que l'on appelle la force argumentative » (*idem*, p. 5). Lorsque le locuteur émet un énoncé E1 cherchant à faire admettre un énoncé E2, il oriente l'interlocuteur, il produit une argumentation. Ce qui précède correspond à la conception d'argumentation exposée et défendue par ANSCOMBRE et DUCROT, en ce sens, que « [...] un locuteur fait une argumentation lorsqu'il présente un énoncé E1 (ou un ensemble d'énoncés) comme destiné à en faire admettre un autre (ou un ensemble d'autres) E2. » (*id.* p. 8). Dans le discours, le premier énoncé E1, ou groupe d'énoncés, joue le rôle d'argument, ou d'arguments, qui mène à une conclusion E2. Cela revient à dire que les énoncés commandent des enchaînements argumentatifs en fonction d'un potentiel véhiculé dans les unités qui les

composent. Dans l'Argumentation dans la langue, les auteurs, en parlant de l'argumentation, se réfèrent « [...] toujours à des discours comportant au moins deux énoncés E1 et E2 dont l'un est donné pour autoriser, justifier ou imposer l'autre ; le premier est l'argument, le second la conclusion. » (*id.* p.163)

A partir de ces caractéristiques de l'argumentation dans la langue, on peut comprendre l'exemple qui suit et qui rend compte d'une habitude chez les étudiants Colombiens. E1 = « Le professeur n'est pas encore arrivé (et il est 9h15) », E2= Allons-nous-en ! C'est l'absence de l'enseignant qui autorise la conclusion « partir » car, en plus, c'est une pratique très habituelle dans le monde de l'éducation. Une autre conclusion peut correspondre à E2' « Attendons encore quelques minutes » ou encore E2 « Serait-il dans un embouteillage ? »

II.2.2 La théorie des topoï

Dans le texte « Argumentativité et informativité », ANSCOMBRE et DUCROT renouvellent leur engagement envers la description de la langue non pas comme un moyen pour fournir des informations sur le monde, mais comme un véhicule permettant de construire des discours. Ainsi, gardent-ils leur orientation structuraliste (ANSCOMBRE et DUCROT, 1986 : 79-93). C'est dans ce cadre qu'ils cherchent à introduire la notion de topos. Pour ce faire, ces auteurs reprennent l'existence de quatre moments dans le développement de leur Argumentation dans la langue (1983). Il s'agit dans ces étapes de : 1) Le descriptivisme radical, 2) Le descriptivisme prépositionnel, 3) L'argumentation comme constituant de la signification et 4) L'argumentation radicale. (ANSCOMBRE et DUCROT, 1994 : 195-206)

Dans le premier moment, les enchaînements argumentatifs discursifs ne se construisent pas sur la base des énoncés, mais à partir des faits présentés par ces énoncés, ce qui fait que, affirment ces auteurs, la structure linguistique n'a aucun rapport avec leur utilisation argumentative (*ibidem*). « Si, dans un discours, un énoncé E favorise la conclusion C, c'est parce qu'il rend compte d'un fait F et parce que, en outre, certaines lois reconnues par les interlocuteurs autorisent à croire C dès qu'ils ont F » (*ibid.*). D'après ANSCOMBRE et DUCROT, en reconnaissant les apports de PERELMAN et TYTEKA, c'est plutôt l'intérêt du locuteur à signaler F dans son énoncé E est ce qui permet d'orienter vers C. Dans cette modification proposée, la langue a deux fonctions : l'une liée à la possibilité des mots de décrire des faits et l'autre fondée sur l'existence de connecteurs favorisant les enchaînements argumentatifs. D'une part, c'est la structure linguistique de la phrase qui permet de signaler le fait F dans l'énoncé E, mais cela ne correspond pas à un apport à l'argumentation. D'autre part, la langue permet de marquer l'existence d'enchaînements argumentatifs (*ibid.*). A partir de ce qui vient d'être exposé, l'argumentation se fonde donc sur des rapports factuels (*idem*, p. 197).

ANSCOMBRE et DUCROT achèvent ce premier stade par la présentation de trois thèses qui soutiennent le descriptivisme radical : a) Les faits présentés dans les énoncés fondent les enchaînements argumentatifs ; b) Décrire les faits est la fonction fondamentale des structures linguistiques opérées par les phrases (énoncés) ; c) Les informations portées par les énoncés proviennent de la valeur sémantique informative des phrases et de l'application, à cette valeur, de lois discursives de la transmission d'information (exhaustivité).

Dans le deuxième stade, ou descriptivisme présuppositionnel, comme dans le premier, tous les enchaînements argumentatifs sont d'origine factuelle, mais à la différence de celui-là,

seuls quelques énoncés sont choisis en fonction de la valeur affirmée et présupposée des phrases, notamment les énoncés affirmés. A partir de l'attitude du locuteur envers les informations contenues dans les énoncés, la deuxième étape se centre sur la relation entre les argumentations et les attitudes illocutoires (*id.* p. 200). Sur le plan discursif, l'argumentation se fonde sur les faits et l'on conclut à partir de ces faits, mais dans ce deuxième moment, on privilégie les faits portés par les énoncés affirmés suivant la structure linguistique de la phrase. Sur le plan de la langue, elle détermine les faits à exploiter dans l'argumentation au moyen du choix d'une forme linguistique et non pas d'autres et à partir des mêmes faits. De même, la langue détermine l'orientation que prendra la conclusion à partir des faits.

L'argumentation comme constituant de la signification, ou troisième étape, rend compte des formulations factuelles déguisant les valeurs argumentatives (*id.* p. 203). Le deuxième et troisième moment se ressemblent car les deux contiennent des indications factuelles qui proviennent d'une composante factuelle de la signification de la phrase. Or, seule la troisième étape introduit des valeurs argumentatives dans la langue. En outre, à la différence de la deuxième étape, qui détermine l'impossibilité de certaines argumentations à partir de la structure sémantique, la troisième établit que certaines phrases autorisent certaines argumentations qui doivent en fournir d'autres. Finalement, les phrases déterminent l'utilisation argumentative de leurs énoncés ainsi que l'orientation de cette argumentation (*id.* p. 206).

L'argumentativité radicale apparaît comme la dernière étape de l'évolution de l'argumentation dans la langue. Face aux difficultés identifiées dans le troisième moment, à partir duquel l'argumentation dans un discours a besoin de se structurer sur des faits qui, à leur tour, exigent d'autres faits ou la croyance en d'autres faits, ANSCOMBRE et DUCROT proposent cette argumentativité radicale. Dans cet ordre d'idées, ils affirment que « [...] el encadenamiento discursivo de un enunciado-argumento a un enunciado-conclusión se hace siempre por aplicación de principios generales que llamamos *topoi* [...] » ([...] l'enchaînement discursif d'un énoncé-argument à un énoncé-conclusion se réalise toujours à partir de principes généraux que nous appelons *topoi* [...]) (*id.* p. 207).

Ces *topoi* sont définis comme « des principes généraux, qui servent d'appui au raisonnement, mais ne sont pas le raisonnement. » (ANSCOMBRE, 1995c : 39). Dans l'énonciation d'une phrase, le locuteur privilégie l'exploitation de certains *topoi* et non pas d'autres. Même s'il s'en sert, il n'en est pas l'auteur ou, plutôt, il ne se présente pas comme l'auteur de ces *topoi* et ils sont utilisés dans une situation donnée par ce locuteur parce qu'ils apparaissent comme étant communs à un groupe, à une société, bref à une communauté. C'est donc grâce au fait que ces *topoi* soient partagés par un ensemble de locuteurs-interlocuteurs que l'un des membres de la communauté peut s'en servir en privilégiant certains et en écartant d'autres dans son énoncé. L'auteur de la théorie des *topoi* précise que

« Si de un enunciado A se concluye un enunciado, no es porque A señale un hecho F, B un hecho G, ni porque la existencia de de F haga que G sea inevitable, sino es porque A presenta F de tal modo que convierte en legítima la aplicación de un *topos* (o de una cadena de *topoi*) que conduce a un enunciado B en donde se puede ver una envoltura lingüística de G. » (si d'un énoncé A l'on conclut un énoncé B, ce n'est pas parce que A signale un fait F, B un fait G, et non plus parce que l'existence de F rende inévitable G, mais parce que A présente F de telle manière qu'il rend légitime un *topos* (ou un ensemble de *topoi*) qui mène à un énoncé B où l'on peut identifier une enveloppe linguistique de G.). (ANSCOMBRE et DUCROT, 1994 : 207)

Ils expliquent dans le cas du mot « cher » utilisé à la place de « bon marché » que, en raison de la valeur sémantique des phrases, lorsqu'il qualifie un objet, on ne cherche pas à donner des renseignements sur son prix, mais à appliquer les topoï référés au caractère cher plutôt que ceux renvoyant à bon marché (*ibidem*).

A partir des considérations précédentes, ANSCOMBRE et DUCROT décrivent les prédicats de langue comme des faisceaux de topoï et, à leurs yeux, comprendre une unité lexicale équivaut à être capable d'établir une gradabilité avec des séries de gradabilités. Chacune de ces correspondances est un topos. Prenons par exemple le mot « paresse » :

G₀ : paresse, G₁ : inactivité G₂ : lenteur G₃ : apathie, G₄ : facilité G_n : ...
Correspondances : G₀-G₁ : paresse – inactivité, G₀-G₂ : paresse-lenteur, etc.
Topoï : T₁ : inactivité, T₂ : lenteur, T₃ : apathie, T₄ : facilité, T_n : ...

Chacune de ces gradabilités peut être mise en rapport avec d'autres gradabilités grâce aux topoï, en formant des sortes de champs topiques. De même, l'organisation des gradabilités et des topoï se fonde sur une perspective structuraliste dans laquelle la valeur de chaque gradabilité dépend de sa relation avec les autres. A cela s'ajoute que le noyau formé par chaque gradabilité peut être croisé par plusieurs topoï. Une dernière observation est présentée par les auteurs en ce sens qu'ils ne prétendent pas « [...] que todos los individuos de una misma comunidad lingüística tengan el mismo campo tópico, ni siquiera que un individuo particular utilice siempre el mismo. » (« [...] que tous les individus d'une même communauté linguistique aient le même champ topique, et même pas qu'un individu particulier utilise toujours le même [champ topique] » (*idem*, p. 209).

Il en découle qu'au moment de l'énonciation d'un énoncé E, le locuteur choisit l'un des topoï servant à son raisonnement et étant cohérent avec la conclusion à laquelle il veut parvenir dans la phrase émise. Le choix de topoï correspond à ce que les auteurs appellent *orientation argumentative* et ils précisent qu'il existe d'autres consignes qui concernent la *force argumentative*. Cette force argumentative, de par l'énoncé construit, permet de situer la conclusion très bas ou très haut dans la gradabilité. Dans cet ordre d'idées, l'ensemble de topoï *plus x*, *plus y* favoriserait une position plutôt haute, ou (très) haute, dans la gradabilité, alors que *moins x*, *moins y* conduirait la conclusion vers une position (très) basse dans la gradabilité.

Aux aspects considérés ci-dessus, ANSCOMBRE et DUCROT ajoutent deux autres notions : la théorie de la polyphonie et les topoï converses. Les auteurs expliquent que le topos direct (+x, +y) est toujours lié aux topos (-x, -y) et ces derniers établissent aussi une correspondance entre les gradabilités, à la seule différence qu'elles sont converses à celles des topoï directs. (*id.* p. 211). D'autres aspects qui séparent le troisième stade du quatrième concernent le rapport entre les opérateurs et l'argumentation. A la différence du troisième moment, dans le stade actuel « [...] los operadores argumentativos no introducen la argumentación [...] » (les opérateurs argumentatifs n'introduisent pas l'argumentation) (*id.* p. 213) car elle apparaît dans les phrases de départ « [...] bajo la forma de los topoï que constituyen la significación de los predicados. » (« [...] sous la forme des topoï qui constituent la signification des prédicats. ») (*id.* p. 213-214). Par conséquent, les opérateurs ne remplissent plus la fonction d'introduire l'argumentativité dans la structure sémantique des phrases, mais celle d'indiquer le type d'utilisation que l'on doit faire des topoï. « ¿Hay que considerar los

topoi directos, los conversos, o ambos? ¿Qué fuerza argumentativa tendrá el enunciado ? » (Faut-il considérer les topoi directs, converses, ou les deux ? Quelle sera la force argumentative de l'énoncé ?) (*id.* p. 214).

Selon ces auteurs, dans le cadre qui vient d'être exposé, il n'existe pas de phrases informatives ni de composante informative dans la signification des phrases, mais les phrases peuvent avoir des usages informatifs à partir d'une composante profonde de ces phrases, une composante argumentative.

De l'opérateur argumentatif aux topoi

ANSCOMBRE se retrouve face à un problème lorsqu'il aborde des énoncés tels que *Tu vas te ruiner : ce truc coûte 200F* et surtout *Tu vas te ruiner : ce truc ne coûte que 200F* et les contre-exemples *Fais vite : il est huit heures* et surtout *Fais vite : il n'est que huit heures*. Il fait face à cette difficulté au moment où il cherche à dégager des lois générales des énoncés et il introduit la notion d'opérateur argumentatif (ANSCOMBRE, 1989 : 20). Avant de traiter de cette notion, il est indispensable de signaler que la première loi qu'il dégage porte sur les fonctions argumentatives existantes dans la structure profonde, ou phrase, et sur les conclusions. Il affirme que « tout énoncé est argument », ce qui revient à dire que « [...] au niveau de la phrase [...] apparaissent des fonctions argumentatives liées à cette phrase et qui circonscrivent [...] une classe de types de conclusions. » (*ibidem*). La seconde loi, celle qui a mis en évidence la problématique, concerne des transformations que l'on peut opérer sur les énoncé-type et qui provoquent des « modifications dans la classe de conclusions par rapport à l'énoncé-type original. » (*ibid.*) Il s'agit dans ces transformations de l'opérateur argumentatif que l'auteur définit comme « un opérateur qui, appliqué à une phrase, modifie la classe des conclusions qui lui est attachée. » (*ibid.*). En revenant à la difficulté signalée ci-dessus, elle consiste à ce que certaines associations sont possibles et d'autres ne le sont pas, comme on le montre à la suite :

Tu vas te ruiner : → *ce truc coûte 200F,*
Tu vas faire des économies : →

Il est donc possible d'observer que les deux représentants sont possibles, alors que dans le cas suivant :

Tu vas te ruiner : ce truc ne coûte que 200F, le représentant *tu vas te ruiner* n'est pas possible.

Or, l'anomalie identifiée dans *Tu vas te ruiner : ce truc ne coûte que 200F* n'existe plus dans ce qui suit :

Fais vite : il n'est que huit heures, alors que ces deux derniers exemples sont comparables et fondés sur l'adjonction du morphème *ne...que*. ANSCOMBRE signale que l'absence, dans de nouveaux cas, de l'anomalie identifiée étant à la base de l'apparition de l'opérateur argumentatif remet en question la définition de ce dernier et mène à proposer la notion de *topos*. L'idée d'introduire un mécanisme déterminant les conclusions d'un énoncé qui apparaissent au moment de l'émission de la phrase, provient du renoncement à l'opérateur argumentatif. L'auteur cherche un « troisième terme » « fréquemment occulté » qui existe dans la relation entre un énoncé et des conclusions (ANSCOMBRE, 1995 : 190).

C'est bien d'un garant qu'il s'agit dans ce « mécanisme caché » (*ibidem*) qui assure l'enchaînement entre un argument et une conclusion : les topoï. Les topoï, dont l'idée de principes généraux, de lieux communs, proviennent des théories aristotéliennes dans lesquelles ils étaient le support des raisonnements. Ces mécanismes « ne font jamais l'objet d'une assertion, mais servent à en produire. Ils sont admis au sein d'une communauté d'individus plus ou moins vaste. » (ANSCOMBRE, 1989 : 23). L'apport proposé par Anscombe consiste à ce que sa vision des topoï les présente comme ayant une nature scalaire à la différence des topoï grecs qui se construisent sur une sémantique vériconditionnelle binaire. De cette manière, la base de principes généraux de la langue se constitue de topoï graduels qui correspondent à la forme « Plus un objet O a la propriété P, plus un objet O' a la propriété P' ». « Plus X travaille, plus X se fatigue ». Anscombe précise que les topoï sont épuisables, *id est* ils ne sont plus applicables au-delà d'un seuil (*idem*, p. 24). Dans l'énoncé « Je voulais une boisson très froide, mais pas à ce point-là, pas congelée », on peut observer que le seuil du topos qui est à la base de cette émission a été dépassé.

A partir de l'introduction de topos graduel, Anscombe redéfinit ce qui est de la valeur argumentative des phrases et de l'opérateur argumentatif :

- « 1. Une phrase ne détermine pas la place des conclusions que l'on peut atteindre au travers de ses occurrences (les énoncés), mais renvoie à un ensemble topoï graduels.
2. Ces topoï graduels représentent les trajets que l'on doit obligatoirement emprunter en vue d'atteindre, par un énoncé-occurrence, une conclusion spécifique.
3. Les opérateurs argumentatifs ne contraignent pas la classe de conclusions, mais sélectionnent les trajets (les topoï) aboutissant à ces conclusions. » (*ibidem*)

Tenant compte des définitions modifiées ci-dessus, lorsque le locuteur s'exprime, il aura sélectionné au préalable des parcours, des itinéraires qu'il mettra en place obligatoirement lors de l'apparition d'une phrase dans un énoncé. C'est ainsi qu'ANSCOMBRE affirme qu' « utiliser une occurrence d'une phrase dans un énoncé c'est donc mettre en place un graphe de trajets dont on devra obligatoirement emprunter tout ou en partie par le seul fait d'avoir énoncé ce que l'on a énoncé. » (*ibid.*)

Les langues possèdent des topoï, certains plus courants que d'autres en fonction des idéologies, et d'autres encore hors propos. L'introduction de certaines opérations, comme *ne...que*, va restreindre le nombre d'itinéraires exécutables par le locuteur, cependant la possibilité de certaines conclusions reste sans modification. D'après ANSCOMBRE, les topoï peuvent s'adresser « d'emblée à une collectivité linguistique bien particulière » (*idem*, p. 26), ce qui met en relief le rôle de la culture qui est à la base de la communication dans une langue. Donc, les communautés, de par leur culture, leur tradition et leurs valeurs, entre autres, vont privilégier certains trajets même si ces itinéraires d'une culture à l'autre se recoupent. Nous pouvons aussi mettre en évidence que, outre le linguistique et le culturel, un autre élément très important survient dans l'apparition et la sélection de topoï : le contexte.

Si la légitimation de l'application d'un topos graduel ou d'une chaîne de topoï graduels, grâce à la présentation que *e* fait de *E*, conduit à *f*, « [...] la signification d'une phrase n'est plus un ensemble de valeurs de vérité à satisfaire par l'énonciation » (*id.* p. 28), mais elle est plutôt « l'ensemble des topoï dont elle [la phrase] autorise l'application dès lors qu'elle est énoncée » (*ibidem*).

ANSCOMBRE rappelle que pour lui, la langue est fondamentalement argumentative. D'ailleurs sa conception de la langue s'oppose à d'autres conceptions défendues par plusieurs auteurs⁶, et, par effet ricochet, toute langue contient des topoï graduels. En précisant que son hypothèse porte sur l'existence de topoï et non pas sur l'identification de topoï particuliers, ANSCOMBRE affirme que toute une communauté linguistique pourrait utiliser un ensemble de topoï à sa disposition si des formes linguistiques spécifiques représentaient ces topoï. D'après lui, les proverbes d'une langue rendraient compte de ces formes linguistiques particulières (*id.* p. 29).

A partir de l'introduction de l'idée des topoï dans l'argumentation dans la langue, des phénomènes qui y sont liés, dont certains ont été abordés ailleurs, sont présentés par ANSCOMBRE, comme suit :

- Schéma topique : ce sont des «méta-prédicats» ou de «prédicats du métalangage utilisé par le linguiste» et correspondent à la «relation de gradabilité entre deux prédicats» (*ibidem*). Ainsi, un seul schéma topique peut recouvrir plusieurs prédicats de langue ; tel est le cas de (TRAVAIL, RÉUSSITE) ou (PATIENCE, SUCCÈS) comme le propose Anscombe. Une gradation peut être parcourue dans un sens «croissant» (+) ou dans un sens «décroissant» (-), par exemple + travail, + fatigue (+P, +Q) et - réussite, - bonheur (-P, -Q). D'autre part, un schéma topique peut contenir des topoï directs et des topoï converses.
- Topos direct : le même sens parcouru caractérise les deux gradations de la forme topique : (+P, +Q) et (-P, -Q). ANSCOMBRE parle aussi de topos concordant (ANSCOMBRE, 1995c : 51)
- Topos converse : les deux gradations de la forme topique sont parcourues en sens contraire : (+P, -Q) et (-P, +Q), comme dans le cas de +travail, - loisirs et -étude, + exclusion. Cette forme topique est appelée aussi topos discordant (*ibidem*).
- Représentation topique : «une expression linguistique [...] convoque une des formes topiques d'un schéma topique.» (ANSCOMBRE, 1989 : 29). Cette représentation est fondée sur des facteurs linguistiques et sociologiques.
- Topoï intrinsèques : correspondent à la valeur lexicale «profonde» d'un mot (ANSCOMBRE, 1995c : 56) et ils «fondent la signification d'une unité lexicale» (*idem*, p. 57). L'exemple suivant en rend compte : *Jeanne est intelligente : elle peut résoudre (tous) les problèmes auxquels elle fait face.*
- Topoï extrinsèques : ces formes topiques fondent des enchaînements conclusifs et proviennent du «réservoir idéologique» de la langue (*ibidem*). Ils sont souvent utilisés pour construire des représentations idéologiques. L'on peut avoir pour exemple : *Jeanne est intelligente : elle est donc insupportable.*

Tout en insistant sur le fait que des instructions référées aux topoï apparaissent dès le niveau de la phrase, utilisables lors de l'énonciation, ANSCOMBRE fait part de son intérêt afin d'aborder ces formes topiques dès le niveau lexical. Les topoï sont présents au niveau des entités lexicales et chacune de ces dernières renvoie à un faisceau de formes topiques. A partir de ces précisions sur les topoï et sur leur rapport avec les mots, ANSCOMBRE établit que la

⁶ Anscombe attire l'attention sur le fait que « [...] dès le départ, cette théorie [des topoï comme dernière étape de la Théorie de l'argumentation dans la langue] s'oppose à d'autres conceptions de la langue [...] à la langue comme instrument de communication [...] qu'il s'agisse de communiquer sa pensée [...] ou une expérience. [...] aux conceptions de la langue qui font du sens la description d'un état de choses [...] » (ANSCOMBRE, 1995 : 187)

compréhension d'un item lexical ne consiste pas à son association avec un objet, ou à l'identification des propriétés de celui-ci, mais à son association à un ensemble de formes topiques et à sa mise en œuvre (ANSCOMBRE, 1989 : 39). Ces nouveaux concepts lui permettent d'analyser quelques phénomènes liés à des enchaînements discursifs tels que l'article zéro, les formes semi-passives et les verbes inchoatifs, des illustrations de sa théorie des topoï que nous ne développerons pas ici.

II.2.3 La théorie des stéréotypes

Le concept de stéréotype est apparu dans le domaine des sciences sociales en 1922 et Lipmann affirmait que les êtres humains agissent dans la réalité en fonction des représentations qu'ils se font de la réalité pour répondre à des représentations ; en fait, ils ne réagiraient pas directement à la réalité, mais à leurs représentations, à leurs images (LEYENS, YZERBYT ET SCHADRON, 1996 : 22). Ces représentations fonctionnent comme des cartes du monde grâce auxquelles les hommes naviguent dans le monde peuplé d'une multiplicité de connaissances. AMOSSY, citée par EGGS, affirme que le stéréotype « [...] est une construction de lecture. Qui plus est, cette construction dépend d'un travail de déchiffrement qui retrouve dans différents éléments verbaux les constantes de prédicats qui s'attachent dans une culture donnée à un thème » (EGGS, 2002 : 21). Il est possible d'identifier dans ces propos des éléments communs, tels les cartes et les constantes, qui renvoient à l'idée d'une plaque permettant de reproduire plusieurs exemplaires d'une image, par exemple, et qui faisait partie des activités de l'imprimerie. Ce renvoi du stéréotype, pris comme cliché servant à multiplier des pages, à une marque, va devenir très important dans les études qui abordent le social et le culturel. Son introduction dans le domaine de la linguistique et surtout dans les théories argumentatives est plus récente et permet de proposer des orientations pour l'analyse et la compréhension du sens et de la signification lexicale.

ANSCOMBRE (1995 : 195) inscrit la théorie des topoï dans l'orientation de la théorie des stéréotypes linguistiques et par là-même dans les études linguistiques contemporaines. La théorie des stéréotypes établit une différence marquée vis-à-vis de la notion de prototype qui dérive des modèles cognitifs. La notion de prototype renvoie à la « Représentation des propriétés typiques des objets d'une catégorie, c'est (en générale) une construction mentale issue d'opérations cognitives [...] » (ANSCOMBRE, 1998 : 48).

En s'opposant à cette orientation cognitive, la théorie des stéréotypes ne voit pas dans le sens un état mental. Sur ce point, PUTNAM affirme que ce que cherche le mentalisme, c'est l'identification de la signification « avec quelque chose qui se trouve dans l'esprit/cerveau de *tout* locuteur sachant utiliser ce mot » (PUTNAM, 1990 : 55). Dans cet ordre d'idées, en citant Fradin, ANSCOMBRE signale que le « sens d'un énoncé n'est pas une désignation de son référent (ANSCOMBRE, 1995 : 195) et, d'après cette théorie des stéréotypes, l'on ne peut pas trouver dans la signification lexicale les conditions nécessaires et suffisantes pour l'identification du référent d'un nom ou d'un GN (ANSCOMBRE, 1998 : 48).

A cela ajoute ANSCOMBRE (1995 : 195) que « le sens d'un mot est constitué par un ensemble ouvert d'énoncés » et cet ensemble conforme le stéréotype de l'entité lexicale. En fonction des contextes dans lesquels peuvent prendre place les interactions discursives ou apparaître les mots, les énoncés stéréotypiques habituels ne sont pas les seuls à exister et à

constituer le sens des mots, d'où il découle que la suite d'énoncés soit ouverte. Cette condition favorise l'intervention d'un autre type d'énoncés stéréotypiques, dénommés « secondaires ». Cette théorie a recours aux travaux de KLEIBER afin de préciser que c'est d'énoncés génériques dont il s'agit dans les séries ouvertes. L'emprunt opéré ne concerne pas que l'exemple portant sur *Les castors construisent des barrages*, mais aussi la précision du générique en tant que *totus*, que globalité, ce qui ne veut pas dire que tous les castors vérifient le prédicat attribué à l'ensemble (KLEIBER, 1989 : 29). Par conséquent, les stéréotypes sont l'ensemble ouvert d'énoncés génériques qui constitue le sens d'une unité lexicale.

A partir de ce qui vient d'être exposé, le sens d'une entité lexicale se construit sur la base des relations que cette entité établit avec des énoncés de langue et le stéréotype apparaît comme « une suite non finie (« ouverte ») de propriétés (linguistiques) » liée au mot (ANSCOMBRE, 1998 : 48). La signification de l'entité est donc cet ensemble, ce stéréotype, ce qui provient des apports de PUTNAM (1975). Ainsi, on écarte l'idée possible du stéréotype comme faisant partie du métalinguistique et il fait partie de la langue elle-même.

ANSCOMBRE (2001 : 58) met en relief les aspects fondamentaux de la théorie des stéréotypes inspiré, entre autres, par PUTNAM (1975) et FRADIN (1984) et défend ces nouvelles orientations d'autant plus que grâce à elles il peut faire face à différentes difficultés de la théorie dans l'argumentation dans la langue, surtout dans la version référée aux topiques, que lui-même signale et cherche à surmonter.

Dans cette présentation, la signification est pour ANSCOMBRE « ce qui régit le fonctionnement sémantique des termes dans le discours » et elle est « radicalement séparée de la fonction référentielle, et de l'intension », ces considérations rejoignent ce que proposait Putnam en ce sens, que, la valeur sémantique d'un mot, *id est* sa signification, n'est pas une intension. ANSCOMBRE justifie ce qui vient d'être repris en affirmant que la signification ne pourvoit généralement pas une description identifiante du monde (*ibidem*). Il existe donc dans la langue des éléments qui, tout comme le moule, le cliché de l'imprimerie, se reproduit grâce à l'activité langagière et culturelle des locuteurs et qui est partagé par l'ensemble d'une communauté, ce qui favorise que les sujets parlants (se) comprennent lorsqu'ils se servent des entités lexicales pour l'interaction. Ces éléments correspondent à des réalités linguistiques et non métalinguistiques, ce qui renvoie à ce que la signification se construit à partir de la langue elle-même au moyen de la mise en œuvre des ensembles de phrases, des stéréotypes (linguistiques). Ces derniers, aussi bien que les stéréotypes sociaux, ou culturels, apparaissent au sein de la communauté sans qu'il y ait d'auteurs identifiables et, en outre, sont banals et sont à la base de la signification lexicale.

ANSCOMBRE rappelle que pour PUTNAM une forme normale de description de la représentation sémantique liée à un mot correspond à une « suite finie de composants », dont le stéréotype, et « une description de l'extension » (*ibid.*). L'ensemble de composants rend compte de la compétence de chaque sujet parlant, à l'exception de l'extension laquelle, d'après ANSCOMBRE, ne relève pas de la compétence linguistique des locuteurs d'une communauté. À ce sujet, il semble pertinent de reprendre l'un des exemples proposés par PUTNAM en vue de rendre compte de la signification et de l'extension. L'idée qu'un « homme de la rue » se fait du terme *or*, ou la signification qu'il accorde à ce mot, et celle que détient un expert ne se recourent pas ; et pas forcément sur le plan du savoir expert de ce dernier. On ne peut pas prétendre que la signification entière du mot *or* corresponde à celle des experts tels les chimistes. Cette situation mènerait à ce que les bijoutiers, les juristes, les

chimistes, les métallurgistes, les gens en général, etc. possèderaient une partie de la signification du terme or, alors que les experts en connaîtraient la signification entière. Le nombre atomique 79 qu'a le mot or correspond à une extension du terme et certains locuteurs ne le savent pas.

Quelle signification doit-on donc prendre du terme *or* pour qu'elle soit commune à tous les membres de la communauté linguistique, y compris les experts ? Pour répondre à cette question, ANSCOMBRE signale qu'un mot possède certaines caractéristiques, certains traits qui conforment le stéréotype de ce terme ; et il précise que « Ces traits concernent en effet l'usage banal de la langue, intuitivement parlant, c'est-à-dire précisément la signification » (*ibid.*).

Sur la base des propositions de FRADIN et PUTNAM, ANSCOMBRE rappelle que la signification ne pourvoit pas les marques nécessaires et suffisantes permettant d'identifier les référents des désignateurs rigides. Ce type de mots réfère sans décrire et permet d'établir l'hypothèse de la séparation signification et référence. Un mot réfère directement et la « signification n'est plus le mode de donation du référent. » (*idem*, p. 59). D'autre part, la représentation sémantique associée aux entités lexicales peut correspondre à « une suite *non-finie* de propriétés associées à un nom, et qui peuvent être éventuellement fausses ou contradictoires. » (*id.* p. 58). ANSCOMBRE oppose cette caractéristique à l'association prise comme l'ensemble « fini d'éléments discrets et considérés comme des primitifs sémantiques ». Dans cet ensemble non-fini il s'agit des stéréotypes, mais, dit ANSCOMBRE, ce n'est plus une suite d'éléments, il s'agit d'un ensemble (ouvert) de « *phrases de la langue.* » (*id.* p. 59). En outre, à la différence de PUTNAM, le stéréotype est à ses yeux « essentiellement un mode d'attribution de la signification, en s'opposant ainsi à la définition » (*ibidem*).

A partir des aspects qui précèdent, et surtout sur la base du sens comme un ensemble de phrases d'après FRADIN, ANSCOMBRE jette les bases d'une théorie sémantique des stéréotypes en vue de décrire la signification. Dans cet ordre d'idées, il formule trois hypothèses, comme suit :

1. « Tout locuteur d'une langue L dispose d'un certain lexique, *id est* d'une liste plus ou moins longue de termes (éventuellement des termes complexes) auxquels il est susceptible d'attacher un certain nombre de caractéristiques sémantiques [...] » (ANSCOMBRE, 2001 : 60), cette suite de caractéristiques étant la signification du mot, dont certaines sont mises en jeu au moment d'une occurrence de ce mot et correspondent au sens du terme en question. Il y aurait des termes pourvus de stéréotypes et d'autres qui en seraient dépourvus.

2. « [...] la question des potentialités référentielles n'est pas à proprement parler du ressort de la linguistique » en raison de l'impossibilité de la signification et du sens d'identifier le référent. Puisque le stéréotype d'un mot est une liste ouverte qui peut varier d'un locuteur à un autre et qu'il faut assurer l'intercompréhension, ANSCOMBRE se sert de la notion de *communauté linguistique* qu'il présente comme « tout ensemble de sujets parlants qui est présenté comme partageant (entre autres choses) une certaine liste de termes affectés des mêmes significations » (*ibidem*). Une communauté linguistique est présentée comme réelle et est en rapport avec les circonstances de l'énonciation. Un sujet peut appartenir à différentes communautés linguistiques à des moments différentes.

3. A partir de l'hypothèse précédente, « Tout locuteur, lorsqu'il parle, *id est* dans son rôle de locuteur, parle en tant que membre d'une certaine communauté linguistique » (*ibid.*). Compte tenu de cette hypothèse, un sujet parlant devrait être en mesure de maîtriser la signification des mots utilisés dans le cadre de conversations propres à une communauté spécifique et dans laquelle il s'insère à un moment donné. Cela revient à dire que lorsqu'un individu étranger à une langue intervient dans une interaction avec des locuteurs natifs de cette langue étrangère, il est censé comprendre et utiliser les significations de la langue de l'interaction telles qu'elles sont maîtrisées par ces locuteurs. Il en va de même pour les conversations qui se caractérisent par les registres de langue, à l'intérieur d'une même langue.

Dans la présentation de la théorie sémantique des stéréotypes, ANSCOMBRE précise ce qu'est pour lui le stéréotype d'un mot, comme suit : « [...] une suite ouverte de phrases attachées à ce terme, et en définissant la *signification*. Chaque phrase du stéréotype est, pour le terme considéré, une *phrase stéréotypique* » (*ibid.*). D'autres précisions apparaissent comme pertinentes dans le fonctionnement du stéréotype : l'énonciation peut déterminer l'usage de l'une des phrases stéréotypiques antinomiques que peut contenir un stéréotype, en ce sens qu'elles ne sont pas utilisables de manière simultanée.

De même, on peut identifier dans la proposition d'ANSCOMBRE que les stéréotypes d'un individu ou de la communauté elle-même peuvent être modifiés en fonction des échanges, d'où l'importance de considérer le stéréotype comme un ensemble ouvert. Finalement, comme le stéréotype correspond à une suite ouverte de phrases et que celles-ci proviennent d'idées conventionnelles, il est possible de retrouver des phrases stéréotypiques erronées ou fausses. Un cas de figure correspond à l'idée fausse *le soleil se lève/se couche (el sol se levanta/se pone/se oculta)* et qui est, en plus, commune à deux cultures latines différentes (française et colombienne, du moins), mais qui est fautive dans le monde scientifique. Cependant elle est acceptée et généralisée dans les deux communautés.

Un autre cas, très proche de celui que propose ANSCOMBRE, consiste à ce qu'en Colombie, comme ailleurs probablement, les gens en général parlent du dauphin (delfín) comme d'un poisson, alors qu'il s'agit d'un mammifère. Bien que certains locuteurs ne soient pas experts, critiquent leurs interlocuteurs dans les conversations où ces derniers introduisent une idée fautive. Au-delà de la discussion qui a lieu, et de l'idée fautive, les gens maîtriseraient les mêmes phrases stéréotypiques, si l'on s'en tient à ce que l'intercompréhension est assurée : *Un dauphin habite dans la mer**, *un dauphin émet des sons / chants...*

Pour ce qui est du fonctionnement du stéréotype, ANSCOMBRE (*id.* p. 61) rappelle que lors de la production ou de l'interaction le locuteur a recours à des syntagmes nominaux et verbaux. Au passage, à ses yeux, il y a des phrases stéréotypiques liées aux noms et aux verbes et non seulement aux premiers. Il précise que « le sens d'une occurrence d'un tel syntagme correspond à l'activation d'un ou plusieurs énoncés stéréotypiques ». Ainsi, la phrase stéréotypique *Un chat chasse les souris* explique les exemples qui suivent :

Ce chat est (normal + *curieux) : il chasse les souris.

Ce chat est (*normal + curieux) : il ne chasse pas les souris.

ANSCOMBRE présente des remarques qui sont en rapport avec les phrases stéréotypiques : a) la communauté linguistique peut influencer le choix de certaines phrases stéréotypiques qui sont à la base des stéréotypes ; b) les phrases génériques représenteraient

un nombre élevé de phrases stéréotypiques ; c) À certains noms propres seraient attachés non seulement des phrases à caractère sentencieux, mais aussi à caractère événementiel motivées et favorisées par la scolarisation ; d) à la différence de la mise en place obligatoire du thème dans une énonciation, la phrase stéréotypique est convoquée et non pas énoncée du fait que sa fonction est d'assurer la signification des occurrences des termes utilisés dans l'interaction.

En revenant, à présent, à des aspects brièvement esquissés auparavant, dans la théorie des stéréotypes, telle qu'elle est présentée par ANSCOMBRE, une différence s'avère importante : stéréotypes **primaires** et stéréotypes **secondaires**. Le premier est associé de façon stable au terme et cette association peut être renforcée par la communauté linguistique. Le second peut apparaître en fonction du contexte et de ce fait, il est lié localement à l'occurrence du mot. En se servant de l'exemple ci-dessous, Anscombe cherche à expliquer ce qui vient d'être exposé. Quelqu'un qui se promène dans un parc risque d'être agressé par un groupe de malfaiteurs. Il décide alors de résister à l'attaque et cherche les moyens de le faire :

(1) « *Regardant autour de lui, il aperçut par terre une grosse branche qui avait été oubliée là après les coupes d'automne. (*Ce gourdin + ?? ce gourdin improvisé) fit hésiter les assaillants.*

(2) *Regardant autour de lui, il aperçut par terre une grosse branche qui avait été oubliée là après les coupes d'automne, la ramassa, et l'empoigna par un bout. (*Ce gourdin ? ce gourdin improvisé) fit hésiter les assaillants.*

(3) *Regardant autour de lui, il aperçut par terre une grosse branche qui avait été oubliée là après les coupes d'automne. Il la ramassa, l'empoigna par un bout, et commença à battre l'air devant lui (? ce gourdin + ce gourdin improvisé) fit hésiter les assaillants » (id. p. 63)*

ANSCOMBRE propose comme stéréotype primaire du terme « gourdin » : *Un gourdin est une grosse branche / On empoigne un gourdin par un bout / On frappe avec un gourdin.* Puis, il signale que :

Au fur et à mesure que le contexte pourvoit davantage de traits s'insérant dans les stéréotypes secondaires, la reprise d'autres éléments moins nets sera plus facile : *grosse branche* renvoie à *gourdin improvisé / gourdin*.

Plus il y a d'indications qui rapprochent la branche d'un gourdin, plus la signification de gourdin sera facilitée.

Les rapprochements insuffisants, voire imparfaits, peuvent être favorisés par l'adjonction d'autres éléments (*ibidem*).

Au-delà de ces aspects abordés par ANSCOMBRE sur les stéréotypes secondaires, qu'il rapproche des phrases génériques typifiantes locales, la relation entre *grosse branche* et *gourdin* n'est pas très claire et, du coup, rendrait difficile la compréhension de ce qui est raconté. Il semble que l'insertion d' « improvisé » rend moins difficile cette association. En outre, il semblerait qu'un élément différent, mais présent dans les exemples, devient la clé de la compréhension de la narration. Il ne s'agit pas dans cet élément d'un nom, d'un adjectif ni d'un verbe, mais du démonstratif CE. À partir de ces considérations, il est possible de constater que :

- Le contexte peut favoriser l'insertion de certaines phrases qui mettent en place des stéréotypes secondaires.
- Le locuteur a recours aux réalités du contexte pour élaborer son discours et faire passer son message.

- L'introduction ou la mise en place de stéréotypes secondaires risque de ne pas être effective ou, plutôt, satisfaisante.
- Plus les stéréotypes concernent l'opinion personnelle du locuteur, moins la signification serait réussie et dans ce sens, il se démarquerait de la communauté à laquelle il est censé appartenir.
- Il conviendrait de se demander et d'étudier la relation qui existe entre signification, stéréotypes (secondaires) et la créativité du sujet parlant.

II.2.4 La théorie des blocs sémantiques

II.2.4.1 Les préalables de la TBS

Héritière des principes généraux qui animaient la théorie de l'argumentation dans la langue, la théorie des blocs sémantiques (désormais TBS) s'y oppose de façon spécifique du fait que le versant topique de la théorie a recours à la référence et à l'expérience tirée du monde social. Cela revient à dire que la Théorie des Topoï ne s'oriente plus par les bases structuralistes et la TBS fonde ses analyses sur ces principes (rejet du référentiel et du conceptuel) et considère que les discours sont à la base du sens des expressions de la langue.

Dans cette nouvelle théorie, ou, plutôt, cette version plus récente de la théorie de l'argumentation dans la langue, les auteurs cherchent à dépasser la notion de topos et à rendre claire l'appartenance à une même entité sémantique des éléments qui précédemment correspondaient à *argument* et *conclusion*. « Développée depuis 1992, cette « sémantique des blocs argumentatifs » constitue une sorte de nouvelle version de l'ADL, qui évite la notion de topos – contraire, selon nous, aux intentions de la théorie, même si elle en exprime des aspects importants » (CAREL, DUCROT, 1999 : 9). DUCROT lui-même affirme que les tenants de la théorie de l'argumentation dans la langue avaient renoncé aux principes saussuriens qui exigent d'étudier la langue à partir de la langue elle-même, d'éléments de la langue, et non pas sur la base de notions indépendantes d'une telle langue (CAREL, DUCROT, 2005 : 13). Cette affirmation rend d'autant plus compte de l'obligation de réorienter les travaux de l'ADL dernière est une « application du structuralisme saussurien à la sémantique linguistique » du fait que pour SAUSSURE la signification d'une expression réside dans les relations de cette expression avec d'autres expressions de cette langue (*idem*, p. 11). Rappelons que pour SAUSSURE, loin d'être un inventaire d'éléments qui réfèrent au monde d'une manière individuelle et indépendante, la langue est un système de signes, un ensemble organisé. Ces signes entretiennent des rapports les uns avec les autres, c'est l'ensemble de ces relations qui constitue la signification. A ce sujet, DUCROT affirme que la signification du signe n'a aucune relation avec le référent ni avec des concepts psychologiques que les locuteurs de la langue peuvent avoir dans leur tête. Compte tenu de ces considérations, la signification d' E_1 est formée par les relations qu' E_1 a avec E_2 , E_3 , $E...$, *id. est* la signification est de nature linguistique et ne correspond nullement à des rapports du signe E_1 avec des objets ou avec des idées (*ibidem*).

De ce qui précède, CAREL, puis DUCROT, concluent qu'un retour aux sources saussuriennes s'avère indispensable, ce qui donne lieu, d'abord, aux critiques que CAREL adresse au caractère descriptiviste de la Théorie des Topoï, puis à la formulation de la TBS.

D'après CAREL le noyau dur de la TBS présente l'argumentation comme désignation de prédicats argumentatifs. La TBS ne reconnaît dans le *donc* de la Théorie des Topoi aucune marque de raisonnement et propose ainsi de renoncer à cette hypothèse-là (http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4740/18073_131427.doc). L'argument faisant partie des topoi ne présente rien et cela fait que « la conclusion d'un enchaînement en *donc* n'ajoute rien » (*ibidem*). L'association argument-conclusion de la TBS mène à l'élaboration d'un prédicat argumentatif. CAREL établit que « il n'y a, dans un discours en *donc*, ni argument, ni conclusion, ni du même coup passage, de quelque sorte que ce soit. Il y a attribution d'un prédicat argumentatif. » (*ibid.*). Lorsque cette argumentation, ou désignation de prédicats argumentatifs, contient le connecteur *donc*, il s'agit d'un prédicat normatif.

*Jean est malade, donc il n'ira pas en fête / ira chez le médecin.
Si Lucie ne travaille pas, elle sera renvoyée.*

CAREL utilise la structure X DONC Y pour « rappeler la forme grammaticale des discours qui le mobilisent. » *Être malade DC se soigner et oisiveté DC licenciement (?)* respectivement.

D'autre part, à la différence du traitement accordé aux enchaînements en *pourtant* dans ce sens, ou formes constituées d'une concession (*donc*) et d'une opposition, la TBS établit que les enchaînements en *donc* aussi bien que ceux en *pourtant* réalisent des prédictions. La TBS définit les notions « discours en *donc* » et « discours en *pourtant* » comme « purement syntaxiques » (*ibid.*). Les prédictions réalisées par la conjonction *pourtant* sont appelées « aspects transgressifs » ou prédicats transgressifs. Il en va de même pour les prédicats fondés sur des conjonctions du même type telles que *même si*, *bien que*, *quoique*, etc.

Même s'il est malade, Jean ira en fête, ou encore Même s'il est malade, Jean n'ira pas chez le médecin.

Lucie ne travaille pas, pourtant elle ne sera pas renvoyée. Ou encore : Lucie travaille, pourtant elle sera renvoyée.

Ces discours entraînent le même aspect transgressif, X POURTANT Y : *Être malade PT NEG se soigner et oisiveté PT NEG licenciement (?) / Travail PT licenciement...* respectivement.

CAREL (*ibid.*) affirme que les enchaînements normatifs et transgressifs correspondent à des jugements élémentaires du fait que, sur le plan grammatical, ils sont constitués de deux attributs, tels que *dynamique* et *fatigué* dans les discours : *Paul est dynamique pourtant il est fatigué et Paul est dynamique donc il n'est pas fatigué*. A la lumière des orientations de la TBS, sur le plan sémantique ces deux discours assignent une seule propriété : d'un côté, être-fatigué-malgré-le-dynamisme et, d'un autre côté, ne-pas-être-fatigué-du-fait-de-son-dynamisme.

La TBS conserve l'interdépendance sémantique, présente dans la Théorie de l'argumentation dans la langue, du fait qu'elle assure l'unité des enchaînements normatifs et transgressifs. Cette unité fondée sur l'interdépendance argumentative est ce que la TBS appelle un « bloc sémantique » (*ibid.*). Dans ce sens, à la lumière de la TBS, les prédicats normatifs ne résultent pas de l'association normative entre deux propriétés, du fait qu'ils ont un seul contenu. Il en va de même pour les discours transgressifs au point qu'ils déterminent la même interdépendance sémantique que leurs converses en *donc*. CAREL précise que

« deux discours converses sont deux appréhensions distinctes d'un même « bloc sémantique » » (*ibid.*), comme suit :

Pierre est riche donc il est heureux : être-heureux-du-fait-de-sa-richesse.

Pierre est riche pourtant il n'est pas heureux : ne-pas-être-heureux-malgré-la-richesse

Chaque bloc sémantique peut éventuellement être constitué de quatre appréhensions, dont deux normatives et deux transgressives, tel qu'on le présente dans le schéma ci-dessous :

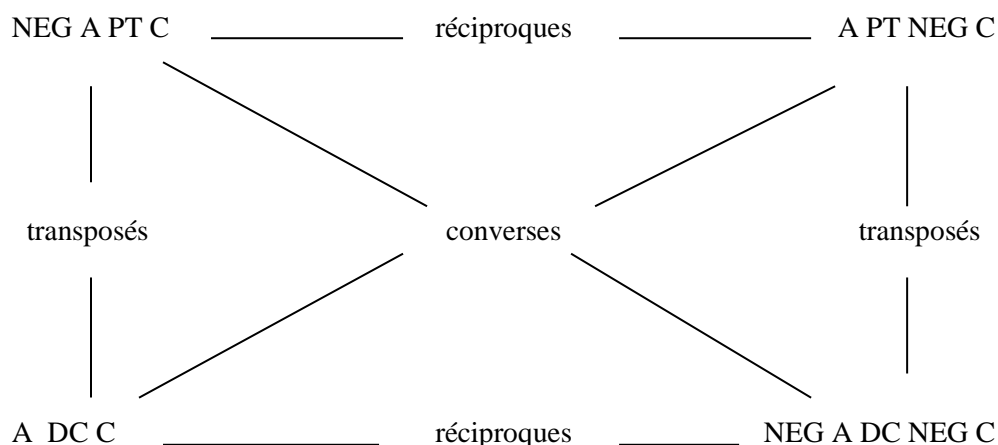


Figure 1 : Le bloc sémantique argumentatif

D'autre part, alors que dans la Théorie des Topoï, affirme CAREL (*ibid.*), un énoncé de par la structure +P, +Q, mène à une seule conclusion, dans la TBS cette conclusion est à peine l'un des segments des blocs sémantiques. Carel illustre cette différence au moyen du verbe *travailler* comme suit :

Travailler préfigure seulement l'enchaînement *Pierre a travaillé donc il va réussir* (topos : plus on travaille, plus on aboutit). Or, dans la TBS : *Travailler* contient dans sa signification : *travailler-donc-réussir* et *travailler-et-pourtant-échouer*. Par conséquent, l'énoncé *Pierre a travaillé* va conclure aussi bien à la réussite qu'à l'échec : *Pierre a travaillé donc il va réussir* et *Pierre a travaillé pourtant il a échoué*.

II.2.4.2 Argumentation interne et argumentation externe

Il s'agit dans ces deux notions de deux aspects fondamentaux pour la TBS. Pour aborder ces notions, tout en laissant de côté la différence entre sens et signification, car ce qui l'intéresse concerne d'autres questions, DUCROT, dans un premier temps, définit « sens ou signification [...] d'une entité *e* les aspects qui lui sont associés. On dira donc que cette entité *e* exprime ces aspects. » (DUCROT, 2005 : 62). Il rappelle que les aspects sont des ensembles d'enchaînements et que le sens ou la signification sont constitués par ces enchaînements. L'argumentation interne (AI) d'une entité lexicale est formée d'un certain nombre d'aspects auxquels appartiennent les enchaînements qui paraphrasent cette entité. Dans cette argumentation aucun des enchaînements ne prolonge l'entité lexicale. Dans cet ordre d'idées, l'entité linguistique n'apparaît pas dans l'enchaînement argumentatif qui rend compte de sa signification. CAREL (2001 : 15) se sert du terme *mur* pour illustrer cette notion, comme suit : *raison de communiquer PT séparation*. Il est possible de constater que l'entité dont la signification est présentée par l'enchaînement transgressif n'est pas reprise dans ce groupe. Il

en va de même pour l'enchaînement *danger DC précaution* (s'il y a du danger, le sujet X prendra des précautions) qui correspond à l'argumentation structurelle interne de l'entité *prudent*.

L'argumentation externe (AE) contrairement à l'AI inclut le terme dans l'enchaînement argumentatif. Dans ce sens, l'enchaînement contient un prolongement matériel de l'entité de par la présence de celle-ci dans l'ensemble. DUCROT définit l'AE d'une entité linguistique *e* comme « les enchaînements dont *e* peut être soit l'origine, soit le terme » (CAREL, DUCROT, 2005 : 62). En reprenant les mêmes entités lexicales de l'exemple présenté pour l'AI, l'illustration correspond à, d'une part, *mur DC renoncer à passer* et, d'autre part, *prudent DC NEG accident* (CAREL, 2001 : 15).

La TBS, dans le but de rester dans l'orientation saussurienne, à tel point d'épuiser tous les principes, établit que le sens d'une expression quelconque, que ce soit un mot ou un énoncé, est formé des discours qu'elle convoque ; et ces discours correspondent à ce que la théorie appelle enchaînements argumentatifs. Un enchaînement argumentatif, dit DUCROT (2005 : 29), « est un enchaînement entre deux et seulement deux segments ». La structure constante de ces enchaînements correspond à *X CONNECTEUR Y*. La théorie reconnaît deux types de connecteurs du fait qu'ils établissent une interdépendance sémantique entre les deux segments constituant les enchaînements. D'un côté, certains enchaînements sont reliés par des connecteurs normatifs représentés par *DONC*. D'un autre côté, le connecteur *POURTANT*, qui est transgressif, relie d'autres types d'arguments. Les connecteurs transgressifs permettent de construire des enchaînements de la forme *X PT Y* et les normatifs favorisent la construction d'enchaînements de la forme *X DC Y*. Ducrot détermine que le segment X n'a du sens qu'en fonction de ce qui suit : *PT Y* et *DC Y* (*idem*, p. 30).

II.2.4.3 Le carré argumentatif

A partir de l'enchaînement argumentatif *X CN Y*, A représente le segment X et B le segment Y, pouvant être des affirmations ou des négations. On peut, à la lumière de la TBS, construire quatre ensembles d'enchaînements sur la base de A et quatre autres ensembles d'enchaînements à partir de B. Chacun des huit enchaînements résultants est appelé aspect sémantique. L'interdépendance entre A et B est la même dans les quatre aspects de ce bloc.

Dans ce premier bloc, ou carré argumentatif, tous les aspects sont reliés du fait que les segments A et B sont influencés de manière similaire de par leur place dans le bloc :

A DC B	A PT NEG-B
NEG-A PT B	NEG-A DC NEG-B

Le deuxième bloc est différent du premier eu égard à ce que l'influence de A sur B et de B sur A est différente dans chaque bloc :

A DC NEG-B	A PT B
NEG-A DC B	NEG-A PT NEG-B

II.2.4.4 Argumentations intrinsèques et extrinsèques

Ces deux types d'argumentations définies par la TBS concernent l'action de la langue ou le discours respectivement. CAREL ET DUCROT (1999 : 15) proposent que lorsque l'association entre un aspect et une expression est opérée par la langue, il s'agit d'une argumentation intrinsèque. Ce type d'argumentation peut également être interne et externe à l'expression dont l'intrinsèque présente la définition. Ils illustrent l'argumentation intrinsèque avec l'exemple *prudent et danger DC précaution* ce qui se traduit par ceci : quelqu'un de prudent c'est celui qui prend des précautions quand il y a du danger. Cet exemple correspond à une intrinsèque interne. Quant à l'intrinsèque externe, la langue elle-même met en rapport le terme prudent au discours : Paul a été prudent pourtant il n'est pas arrivé indemne.

L'extrinsèque, comme nous l'avons annoncé plus haut, prend place dans le discours comme dans *Les gens prudents ont toujours des accidents*. CAREL ET DUCROT considèrent que prudent DC NON-sécurité est le résultat du discours qui associe les deux segments ; il s'agit donc dans cette illustration d'une argumentation extrinsèque (*idem*, p. 16).

II.3 La signification et le sens

Ces deux termes font l'objet de nombreux travaux et recherches suivant les orientations théoriques des linguistes, des sémanticiens et, en général, des autres chercheurs intéressés par ces aspects du langage humain. Malgré les progrès faits dans le domaine, la différence entre les deux termes n'est toujours pas évidente. Dans les lignes qui suivent, nous essaierons de rappeler quelques précisions sur ces deux mots.

En premier lieu, DUCROT établit un terrain linguistique propre à chacun de ces deux termes. Dans ce sens, il établit d'abord une différence entre la phrase de l'énoncé. La phrase est, dans ses orientations théoriques, une entité abstraite qui correspond à un ensemble de mots organisés en fonction des règles de la syntaxe; l'énoncé fait allusion à une énonciation particulière de la phrase. A partir de ces précisions liminaires, on parlera de signification de la phrase et de sens de l'énoncé.

DUCROT (1988 : 49) explique que la théorie qu'il propose, *id est* la théorie de l'argumentation, cherche à s'opposer à la conception traditionnelle du sens. Habituellement, le sens d'un énoncé se caractérise par la présence de trois indications : objectives, subjectives et intersubjectives. Les premières correspondent à une représentation de la réalité, les subjectives renvoient à l'attitude du locuteur face à la réalité et les dernières font allusion aux rapports du locuteur avec ses interlocuteurs. Il fait remarquer que très souvent, on affirme que la dénotation correspond à l'aspect objectif et la connotation aux deux autres (subjectif et intersubjectif). C'est cette désignation qu'il appelle conception traditionnelle du sens. Il a donc pour but de supprimer cette séparation. Dans cet ordre d'idées, le langage ordinaire ne possède pas une composante objective et les énoncés ne conduisent pas directement à la réalité. En tout cas, ces énoncés ne la décrivent pas et ce sont plutôt les composantes subjective et intersubjective qui permettent que le langage décrive la réalité, notamment dans des situations où elle fait l'objet de l'interaction. Pour DUCROT la description (l'aspect objectif) se réalise par le biais de l'expression d'une attitude et de l'attention que le locuteur attire chez l'allocutaire (*idem*, p. 50).

A ce qui vient d'être exposé, DUCROT ajoute l'unification du subjectif et de l'intersubjectif qu'il appelle *valeur argumentative* des énoncés. Il précise également que la valeur argumentative d'un mot correspond à l'orientation que ce mot peut accorder au discours. En effet, l'utilisation d'un mot peut autoriser ou empêcher la suite d'un discours. En guise d'exemple, si le locuteur affirme *Pierre est intelligent*, la seule suite possible est *donc il pourra résoudre ce problème*, ce qui exclut la suite *donc il ne pourra pas résoudre ce problème*. Or, si le locuteur considère que Pierre ne peut pas résoudre le problème, il devra changer le *donc* par *pourtant* : *Pierre est intelligent pourtant il ne pourra pas résoudre ce problème*. En somme, la valeur argumentative d'un mot est le rôle qu'elle peut accomplir dans le discours (*id.* p. 51).

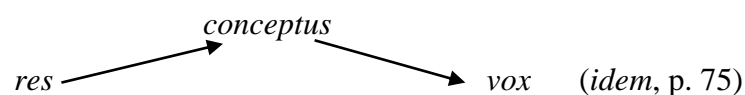
En reprenant à présent la différence entre phrase et énoncé, DUCROT (*id.* p. 53) établit que l'énoncé est l'une des possibles réalisations d'une phrase, d'où il résulte que la phrase est une entité théorique alors que l'énoncé est une réalité empirique. En tant que construction du linguiste, la phrase favorise l'explication de la diversité d'énoncés. L'auteur précise qu'il existe, entre le sens et la signification, une différence de quantité et de nature. La première différence faisant partie du domaine de la logique et de la théorie des actes de parole, il aborde la différence de nature entre sens et signification.

La signification de la phrase correspond à un ensemble d'instructions, de directives qui permettent d'interpréter les énoncés de la phrase. Autrement dit, la signification de la phrase est une sorte de « mode d'emploi » permettant de comprendre le sens des énoncés. La signification fournit donc les indications sur ce qu'il faut faire pour rendre compte du sens des énoncés.

Pour ce qui est du sens des énoncés, DUCROT signale la différence entre sa conception du sens et la théorie des actes de parole, en ce sens que dans ces derniers, le sens est formé par deux éléments : une force illocutionnaire et un contenu propositionnel (*id.* p. 67).

RASTIER (1991 : 74) établit une précision entre ces deux termes, en ce sens que par signification il entend « le contenu du signe linguistique (quel que soit son palier) hors contexte » tandis que le sens est pour lui le contenu de l'entité en contexte. En plus de cette précision terminologique, RASTIER présente des modèles de la signification et nous allons nous intéresser particulièrement à la triade aristotélicienne, reformulée par Thomas D'AQUIN, en vue de présenter la contestation de PUTNAM.

Selon RASTIER, Thomas D'AQUIN a reformulé le modèle triadique comme suit : « Les paroles sont les signes des pensées et les pensées des similitudes (similitudines) des choses. D'où il suit que les paroles se réfèrent aux choses désignées les concepts » Soit :



Cette triade a duré jusqu'à nos jours, époque à laquelle PUTNAM (1988) a remis en cause ces trois thèses :

« 1. Chaque mot employé est associé dans l'esprit du locuteur avec une certaine représentation mentale.

2. Deux mots sont synonymes (ont le même sens) seulement dans le cas où ils sont associés avec la *même* représentation mentale par les locuteurs qui les emploient.
3. La représentation mentale détermine ce à quoi le mot réfère, s'il réfère à quelque chose. » (*idem*, p. 77)

Pour PUTNAM la représentation mentale équivaut au concept et la critique qu'il adresse au mentalisme se fonde sur le fait que ces représentations ne sont pas forcément universelles ni leur rapport au référent. D'autre part, dans la deuxième thèse on ne prend pas en considération que « la référence est un phénomène social » (*ibidem*). PUTNAM souligne, dit RASTIER, que « la relation du mot au concept d'une part, du concept au référent d'autre part, ne sont pas simples et dépendent de connaissances du locuteur et de normes sociales, respectivement. » (*idem*, p. 78). RASTIER signale enfin un aspect important du fait que PUTNAM est l'un des inspirateurs de la Sémantique des possibles argumentatifs : tout en restant dans la philosophie du langage, PUTNAM reste fidèle à sa définition de « signifié lexical comme représentation mentale typique (le stéréotype) [ensemble de croyances (beliefs) associées à un mot] ».

PESCHEUX, elle, présente, de manière classique, la signification comme étant « la valeur sémantique abstraite donnée à un mot ou une phrase » (2003 : 260). Elle lui oppose le sens en tant que valeur sémantique de ce mot « sous forme d'énoncé en contexte, telle que produite par un interprète des énoncés » (*ibidem*). Dans ce sens, la signification d'une entité linguistique serait une valeur statique alors que le sens de cette entité correspond à la valeur qu'elle prend de par son insertion dans un énoncé lors de l'émission ou l'interaction.

Or, la Sémantique des Possibles Argumentatifs précise sa conception de la signification et du sens, laquelle est très proche des propositions les plus récentes de la pragmatique et de la sémantique argumentative. Dans cet ordre d'idées, pour la SPA la signification correspond à l'association durable entre une représentation et une expression verbale et se caractérise par sa nature conventionnelle au sein d'une communauté linguistique (GALATANU (2000a : 29). Nous y reviendrons plus loin. D'autre part, l'association, le rôle du sujet pensant-parlant, et l'insertion de ce dernier dans le discours sont à la base de la définition du sens. Dans cet ordre d'idées, pour GALATANU « le sens désigne [...] l'association de deux ou plusieurs représentations proposées par un sujet parlant dans un acte discursif, nécessairement singulier, dans une situation nécessairement inédite » (*ibidem*).

II.4 Les possibles argumentatifs et le discours

II.4.1 Modalisation, analyse du discours et modalités

L'appropriation de la langue par le sujet parlant se reflète dans l'énonciation, ce phénomène qui devient le lieu du discours où l'énonciateur apparaît avec les marques de sa subjectivité. Selon BENVENISTE (1970 : 12), l'énonciation est la « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » et il précise que le discours est la manifestation de cette énonciation. En outre, il signale que l'objet d'étude est « l'acte même de produire un énoncé et non le texte de l'énoncé » (*idem*, p. 13). Il est évident que cette conception d'énonciation est bien plus globale et large que celle que présente PERRET (1994 : 9) : « On appelle énonciation l'acte de parler, dans chacune de ses réalisations particulières,

c'est-à-dire qu'est acte d'énonciation chaque acte de production d'un certain énoncé ». Malgré cette différence sur le plan formel de la définition, on peut affirmer que les deux coïncident sur un point : l'énonciation est liée à l'expression orale, à l'émission linguistique sonore. Dans la même orientation des idées de Benveniste, on est devant un phénomène dans lequel le sujet, l'énonciateur, prend en charge l'utilisation de la langue et de ses moyens -il s'approprie cette langue- ; de la relation qui s'établit entre ce sujet et la langue résultent les caractères linguistiques de l'énonciation. BENVENISTE voit principalement trois aspects à aborder dans l'énonciation : la réalisation vocale (phonique) de la langue, la transformation de la langue en discours et les caractères formels de l'énonciation (op. cit. p. 13).

II.4.1.1 Modalisation

CHARAUDEAU (1992 : 572) rappelle que « La Modalisation ne constitue [...] qu'une partie du phénomène de l'Enonciation, mais elle en constitue le pivot dans la mesure où c'est elle qui permet d'explicitier ce que sont les positions du sujet parlant par rapport à son interlocuteur [...] ». Cependant, elle n'a pas toujours été conçue de cette manière. A ce sujet, CHARAUDEAU fait remarquer que la modalisation n'avait pas une existence indépendante, *id est* comme catégorie linguistique, dans la grammaire traditionnelle (*idem*, p. 570). Les aspects propres à la modalisation apparaissaient comme distribués dans d'autres catégories.

D'une part, ils étaient présents dans le domaine de la phrase simple, d'où l'existence d'une classification rendant compte des phrases affirmatives, négatives, exclamatives, interrogatives, même énonciatives. Selon cet auteur, ce classement se fondait surtout sur la forme, ce qui entraînait les spécialistes à mélanger de manière inadéquate les catégories qu'ils proposaient. D'autre part, certains aspects de la modalisation étaient reliés aux propositions circonstancielles en vue d'étudier prioritairement les modes verbaux tels que l'indicatif et le subjonctif. Enfin, dans le domaine des adverbes de deuxième classe (doute, affirmation, opinion), sans qu'il y ait de véritables classements et définitions.

C'est dans les années 60 que l'énonciation a commencé à intéresser les linguistes, dont JAKOBSON et BENVENISTE, et des philosophes (AUSTIN, SEARLE, STRAWSON). Le premier a proposé les fonctions du langage et a mis en évidence que chacune de ces fonctions a autant d'importance que les autres : la fonction expressive (centrée sur le destinataire), la fonction phatique (renvoie au destinataire et au destinataire et cherche à prolonger l'interaction), la fonction conative (centrée sur le destinataire et permet de l'influencer), la fonction poétique (qui s'exerce sur le message), la fonction métalinguistique (centré sur le code) et la fonction référentielle (fondée sur le référent).

C'est BENVENISTE qui reconnaît la subjectivité dans le langage et, de ce fait, affirme que l'être humain se pose comme sujet au travers du langage. Dans ce sens, il précise que « la « subjectivité » que nous traitons ici est la capacité du locuteur à se poser comme « sujet » » ce qui correspond à « c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme *sujet* ; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d' « ego » » (BENVENISTE, 1966 : 2). De cette conception de la subjectivité mise en œuvre au moyen du langage découlent ses travaux sur le système de la personne, le système temporel et son rapport avec la personne, les verbes de modalité, la performativité et l'appareil formel de l'énonciation (CHARAUDEAU (1992 : 570).

Par ailleurs, d'autres spécialistes tels les sémanticiens et des philosophes du langage s'intéressent à l'étude de différents éléments de la langue faisant partie de l'appareil formel défini par BENVENISTE. En général, les réflexions et les travaux réalisés se caractérisent par la tentative de se présenter comme des théories de l'énonciation. Aux yeux de CHARAUDEAU, certaines de ces théories ont une « orientation logico-sémantique », d'autres privilégient l'orientation pragmatique et d'autres encore ont une « orientation psychosociale ». Les premiers s'intéressent à la définition des archétypes modaux renvoyant à la saisie de la vérité (le possible, le nécessaire, etc.), les pragmaticiens se proposent de développer des études sur les actes de parole et les derniers, sur la base du sémantique et du pragmatique, cherchent à déterminer des « catégories linguistico-discursives de l'organisation énonciative du discours » (*idem*, p. 571).

CHARAUDEAU signale quelques objections à chacun de ces trois développements de la modalisation. La répartition des faits de la Modalisation effectuée par la tradition grammaticale empêche de l'aborder comme une globalité renvoyant à une intention de communication. Pour ce qui est de la tradition linguistique, d'un côté, fonder les recherches sur la forme comme étant à la base des modalités, va empêcher de comprendre qu'il n'existe pas forcément une correspondance entre les formes et les catégories conceptuelles. Les spécialistes regroupent donc sous la même étiquette des verbes qui lors de leurs combinaisons avec les marques de personne changent facilement de catégorie. D'un autre côté, la définition des archétypes modaux ne montre pas clairement que les caractéristiques formelles et les intentions de communication ne se recoupent pas obligatoirement. Enfin, la description des actes de parole oblige à mettre au clair les relations qui s'établissent entre la catégorie conceptuelle qu'est la modalité et les marques formelles qui concourent à sa réalisation (*id.* p. 571-572).

II.4.1.2 Analyse du discours

Le terme discours renvoie à un large éventail de conceptions et cela depuis les années 50. Outre cette diversité d'acceptions, des spécialistes de différentes disciplines font aussi un usage très varié du terme et il existe aussi ceux qui « en font un synonyme très lâche de « texte » ou d' « énoncé » » (MAINGUENEAU, 1976 : 11). Cet auteur présente quelques emplois du mot *discours*, comme suit :

- discours 1 : remplaçant du terme saussurien *parole*, ce sens demeure dans le courant du structuralisme linguistique.
- discours 2 : le terme *discours* renvoie à une unité linguistique dépassant les limites de la phrase, donc supérieure, transphrastique, un énoncé.
- discours 3 : A partir de HARRIS (1952), le discours est intégré à l'analyse linguistique du fait que ce linguiste propose une procédure afin d'étudier les enchaînements des suites de phrases qui constituent l'énoncé.
- discours 4 : résultat de l'opposition *énoncé* et *discours* aux yeux de l'école française, *id est* : « L'énoncé, c'est la suite des phrases émises entre deux blancs sémantiques, deux arrêts de la communication », alors que le *discours* « c'est l'énoncé considéré du point de vue du mécanisme linguistique qui le conditionne ». Il en résulte que le discours est lié aux conditions de production de l'énoncé.
- discours 5 : recoupant les précédents, cet emploi fait partie de la théorie de l'énonciation (BENVENISTE, 1966). A la lumière des travaux de BENVENISTE, on est devant l'énonciation prise comme la transformation de la langue en *discours*,

processus opéré par le sujet parlant d'une manière individuelle. Dans cet ordre d'idées, il définit le discours comme « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière »

- discours 6 : cet emploi dérive de l'opposition langue/discours. La langue apparaît comme un « ensemble fini, relativement stable d'éléments » tandis que le discours correspond au « lieu où s'exerce la créativité, lieu de la contextualisation imprévisible qui confère des nouvelles valeurs aux unités de la langue ».

Pour MAINGUENEAU (1984 : 5), le « discours » désigne « une dispersion de textes que leur mode d'inscription historique permet de définir comme un espace de régularités énonciatives ». En citant FOUCAULT, il renvoie au discours comme « un ensemble de règles anonymes, historiques, toujours déterminées dans le temps et l'espace qui ont défini à une époque donnée, et pour une aire sociale, économique, géographique ou linguistique données, les conditions d'exercice de la fonction énonciative ». Dans cet ordre d'idées, aux yeux de MAINGUENEAU, le chercheur est devant des objets qui ont une double condition : linguistique et historique, et il considère que privilégier une voie ou l'autre nuit à l'étude du discours. Selon cet auteur, les unités du discours conforment des systèmes signifiants, des énoncés et ils relèvent en même temps l'histoire qui « rend raison des structures de sens qu'ils déploient » (*idem*, p. 6).

Bien entendu, il existe des rapports très étroits entre la diversité d'emplois, et des confusions, du mot discours et les conceptions d'analyse du discours. Cependant, au cours du temps, on assiste à la définition et consolidation de deux orientations : l'une nord-américaine et l'autre européenne. Selon MAINGUENEAU (1976 : 7), ces deux versants tirent leurs origines, respectivement, des travaux de HARRIS et de JAKOBSON et BENVENISTE. D'une part, le premier volet concerne les recherches au-delà des frontières de la phrase et qui ont porté sur des énoncés que les distributionalistes appelaient discours. D'autre part, en Europe, le deuxième volet prend source dans les réflexions des linguistes cités et qui portaient sur l'énonciation. Au passage, il faut rappeler que les premiers germes d'une analyse du discours ont vu le jour à l'époque des formalistes russes lorsqu'ils ont dépassé le cadre de l'étude de la phrase dans des textes littéraires et ont abordé des analyses transphrastiques qui étaient dépourvues de la composante sociohistorique.

A partir des années 70, l'analyse du discours a connu un épanouissement qui a traversé plusieurs disciplines, notamment celles du domaine des sciences humaines et sociales, ainsi que la linguistique. Puisque notre intérêt porte sur les sciences du langage, dont la linguistique, nous aborderons rapidement quelques aspects de ces dernières. VAN DIJK et SCHMIT cherchent à déceler les structures du texte et à les analyser au travers de la théorie grammaticale (Grammaire textuelle). En même temps, tel que nous l'avons présenté auparavant, les réflexions et les travaux sur l'énonciation mettent en évidence la transformation de la langue en discours comme résultat de l'action du sujet parlant et de ses marques dans les énoncés. Une autre orientation correspond aux recherches sur les actes de parole développées par des philosophes du langage (AUSTIN, SEARLE) et qui favorisera la pragmatique.

II.4.1.3 Analyse linguistique du discours

GALATANU (2003a : 214) appréhende l'Analyse du Discours comme l'une des composantes qui, par le biais d'un entrecroisement, permet la proposition et le développement

de l'Analyse Linguistique du Discours (désormais ALD). En effet, elle situe l'ALD à la croisée de la Sémantique Théorique et de l'Analyse du Discours. De manière préalable, GALATANU signale que l'Analyse du Discours se trouve face à deux objectifs à atteindre. L'un de ces objectifs est d'« identifier la spécificité du discours étudié » *id est* des invariants d'une pratique discursive, des marques propres d'une identité énonciative ou d'une occurrence énonciative « envisagée dans la singularité de l'acte de parole. » (*idem*, p. 213)

Le deuxième objectif, à atteindre sur la base des résultats des travaux précédents, consiste à « formuler des hypothèses interprétatives portant sur la pratique humaine qui porte le discours étudié [...] » ; ce discours contribue à l'analyse des pratiques sociales. Les travaux à effectuer pour atteindre les objectifs définis doivent recourir à des outils linguistiques solides et avoir une approche théorique pouvant rendre compte de la « production-interprétation du sens discursif en co-texte et en contexte. » (*ibidem*). Or, cette approche exige une articulation avec une « approche théorique en sémantique [...] susceptible de rendre compte du *potentiel discursif des entités linguistiques mobilisées*. » A partir des précisions sur les deux objectifs précédents, GALATANU en a défini un troisième qu'elle considère fondamental dans ses travaux au sein du GRASP⁷ (*ibid.*). Ces travaux ont montré la nécessité d'un modèle théorique en sémantique permettant d'expliquer « [...] des effets de sens qui déconstruisent et même intervertissent les valeurs axiologiques [...] des mots » que les dictionnaires présentent comme monovalents. (*idem*, p. 213-214). Cet objectif contribue au développement de la théorie sémantique et est constitué de deux volets : d'un côté, la proposition de nouvelles hypothèses internes portant sur la signification des entités lexicales et, d'un autre côté, « [...] la validation sur corpus de la description sémantique proposée à partir de ces hypothèses » (*ibidem*). L'objectif précédent correspond à ce que GALATANU a appelé Analyse Linguistique du Discours et qu'elle a conçu comme « *le repérage et l'étude des mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs de production et d'interprétation du sens.* » (*ibid.*)

GALATANU précise la perspective linguistique de l'analyse du discours qu'elle propose :

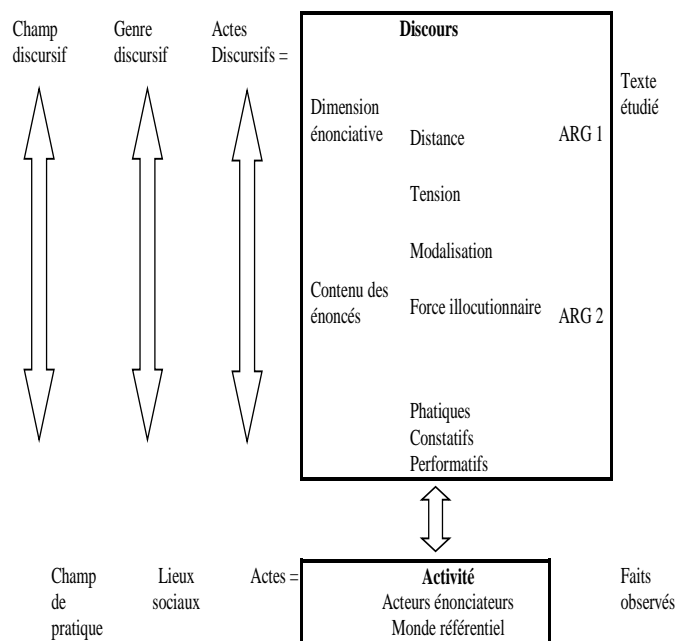
Nous allons d'abord définir et décrire l'analyse du discours dans notre perspective linguistique. Cette perspective ne nie pas l'intérêt d'articuler les données sociologiques et psycho-sociales, issues de l'analyse des pratiques sociales et les données linguistiques, issues de l'analyse du produit de l'activité langagière. Elle ne nie pas non plus la démarche la plus courante en analyse du discours, en tout cas dans l'espace français, qui est de partir de la définition d'un espace social pour étudier les discours qui y sont produits et de revenir sur cet espace pour mieux définir, grâce aux résultats de cette étude, la pratique humaine et les acteurs qui s'y inscrivent. En revanche elle déplace le centre d'intérêt sur l'étude des mécanismes langagiers qui habilite le discours à être un terrain privilégié d'influence d'autrui, de présentation de soi, de constructions identitaires, de présentation ou de reconstruction d'un système de valeurs » (GALATANU, 1999a).

D'une certaine manière, on peut considérer que cette orientation de l'analyse du discours proposée par GALATANU se caractérise par ce que MAINGUENEAU appelle une « démarche « intégrative » qui vise à articuler les composants de l'activité discursive, saisie dans sa double dimension sociale et textuelle. » (MAINGUENEAU, 2005).

⁷ Le GRASP, Groupe d'Analyse Sémantique et Pragmatique du Centre d'Analyse Linguistique de Nantes.

A partir des considérations précédentes, il est fort important de présenter certaines définitions conventionnelles indispensables à une vue d'ensemble des propositions de GALATANU. Dans cet ordre d'idées, le discours est présenté comme un ensemble d'actes discursifs, *id est* d'actes de langage qui s'inscrivent dans un champ de pratique, laquelle définit un champ discursif. Autrefois, on confondait les notions de discours et de texte, mais il est clair que dans l'orientation développée par GALATANU, le texte correspond à un ensemble d'énoncés qui résultent des actes de langage. Quant aux actes discursifs ou actes de langage, c'est la « réalisation d'une action de nature linguistique (toujours singulière) en contexte (toujours inédit). » GALATANU définit l'acte discursif « comme essentiellement argumentatif [...] s'il satisfait aux conditions de raisonnabilité de sa performance. » (2008, 2002a : 97). Deux opérations cognitives sous-tendent l'acte discursif en lui accordant sa nature argumentative : une opération d'association de représentations et une opération de sélection d'un lien entre ces représentations du monde (*ibidem*).

Le schéma ci-dessous rend compte des rapports qui se tissent entre le champ des pratiques humaines et sociales et le champ discursif. La flèche double met en évidence les relations interactives de ces deux champs et de leurs composantes :



Légende :
 ARG 1 = argumentation métadiscursive
 ARG 2 = argumentation discursive
 Figure 2 : Le schéma descriptif (GALATANU, 1996d, 1999a)

Ce schéma descriptif permet d'étudier la complexité des relations qui s'établissent entre les pratiques sociales, y compris les identités et les représentations, et le discours des acteurs sociaux. Ainsi, GALATANU (2006 : 90-100, 2008) précise que le discours est appréhendé comme :

- voie d'accès privilégiée aux représentations, connaissances et valeurs des sujets, aux identités des acteurs sociaux

- acteur du monde qui agit sur les représentations individuelles pour les conforter, les enrichir, les insérer dans de nouveaux systèmes de connaissances et de valeurs ou encore les déstabiliser, les déconstruire et les reconstruire
- force agissante sur le patrimoine sémantique de la communauté linguistique, mettant en œuvre des mécanismes qui fondent le cinétisme des significations lexicales.

En outre, le schéma condense les composantes de l'activité ou de transformation de la langue en discours d'une manière inédite et particulière, concrétisant de manière permanente des pratiques, lesquelles influencent aussi le discours. De par les entités lexicales utilisées, lesquelles véhiculent des valeurs, et le contexte linguistique, le discours permet au sujet de modifier l'image du monde référentiel, voire des acteurs intervenant dans ou étant l'objet des interactions. Devant cette transformation de l'image du soi, de l'autre et du monde opérée au moyen des mots mobilisés dans le discours et qui portent des valeurs, l'Analyse Linguistique du Discours s'impose pour tâche première l'identification, la description, la caractérisation et l'explication des mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs « a) de production de sens, b) d'action sur le patrimoine sémantique de la langue (le cinétisme des significations des entités linguistiques) » (GALATANU, 2007).

D'autre part, dans la même orientation de BENVENISTE (1966), la dimension énonciative est un paramètre indispensable à l'analyse des marques présentes dans les énoncés. Dans cet ordre d'idées, la distance « représente dans le texte la trace de la prise en charge par le Sujet Communicant de son statut d'Énonciateur. La distance est minimale si et seulement si, le « je » ou le « nous » ou les autres marques de l'Énonciateur coïncident avec la référence au Sujet Communicant [...] l'être social qui produit le discours » (GALATANU, 1997). Le chercheur peut, à partir de ce concept, déterminer la proximité ou l'éloignement de l'Énonciateur par rapport à son énoncé. Face à cette relation entre l'Énonciateur et son discours, évaluée par la distance, la tension rend compte du rapport entre cet Énonciateur et le destinataire de son discours. Les traces repérées dans le discours permettent d'évaluer la construction dont fait l'objet l'interlocuteur et le type d'action que le sujet parlant cherche à exercer sur lui.

Pour ce qui est de la modalisation, dont certains aspects ont été abordés auparavant, GALATANU a recours au concept de **modalisation discursive** ou « l'inscription dans l'énoncé, par une marque (au sens habituel du mot : trace) linguistique (formes modales), 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. » (GALATANU, 1997, 2000, 2003). La modalisation discursive peut donc mettre en évidence les valeurs véhiculées dans le discours. De cette manière, le domaine de la modalisation est étudié en termes de fonctions discursives, *id est* représentations, que la « mobilisation de certaines formes linguistiques (formes modales) et la convocation de certaines prises de positions (valeurs modales) rendent possibles. » (GALATANU, 2003b : 90)

II.4.1.4 Les modalités

Lorsque le chercheur se propose de rendre compte des traces de l'attitude de l'Énonciateur vis-à-vis de son énoncé, il doit avoir recours à la modalité, ce concept qui provient de la logique modale et de la linguistique modale. Ce concept, appartenant à la théorie linguistique, correspond à celui de modalisation dans l'analyse du discours. Puisque la

modalisation a déjà été abordée, quelques précisions portant sur la modalité s'avèrent indispensable avant de les aborder dans le cadre de la SPA.

Le concept de modalité a toujours fait partie des préoccupations linguistiques en Occident. Chez les Grecs, notamment dans les travaux d'Aristote, il existait un certain intérêt afin de diviser la proposition en deux parties : « ce dont on dit quelque chose [...] le sujet, et ce qui en est dit [...] le prédicat. » (CHU, 2008 : 16). À côté de cette différence, Aristote a introduit la dichotomie *modus* et *dictum*. Certains énoncés l'ont mené à introduire la proposition modale qui est constituée du *modus* et du *dictum*. L'élément *modus* comprend les modalités : possible, non possible, contingent, non contingent, impossible, nécessaire. Le *dictum* qui correspond à l'attribution d'un prédicat à un sujet (*ibidem*).

L'auteur fait deux remarques : d'une part, le *modus* est facultatif dans la proposition et, d'autre part, les modalités concernent le signifié et non le signifiant, cette dernière caractéristique rendant difficile l'identification de l'élément portant le *modus* dans les énoncés. Cette dernière partie de la proposition peut être représentée par divers éléments et rend encore plus difficile son identification. En outre, le *modus* et *dictum* ont représenté très peu d'intérêt pour les linguistes et c'est BALLY qui les a d'abord repris avant d'être imité par POTTIER. Il est bon de rappeler que BALLY affirme que les phrases peuvent être analysées suivant leur *dictum* ou « contenu représenté » (propositionnel) et leur *modus* ou modalité rendant compte de la « position du locuteur par rapport à la réalité du contenu exprimé » (RIEGEL, PELLAT, RIOUL, 2004 : 580). POTTIER fait remarquer qu'à la modalité correspondent plusieurs structures syntaxiques, ce qui rend complexe l'assignation ou l'association de modalités et classe syntaxique (CHU, 2008 : 17).

Mais, au-delà de la préoccupation de CHU provoquée par l'insuffisance de travaux reliant les modalités et la syntaxe, depuis une quarantaine d'années, l'intérêt s'est accru chez divers spécialistes la logique modale étant à la base des études. De même, la sémantique, l'énonciation, la pragmatique ont approfondi leurs réflexions dans le domaine des modalités. Surtout, durant ces dernières années, la modalité a été conçue comme une « trace laissée par le locuteur dans l'énoncé » (*idem*, p.18). Ces marques du locuteur peuvent apparaître clairement dans l'énoncé et la modalité est donc explicite, ou ne pas l'être ; et ce sera une modalité incorporée. En citant MEUNIER (1974), RIEGEL, PELLAT et RIOUL (2004 : 580) affirment que l'on a affaire à un « jugement de réalité » lorsque la modalité est complètement absente.

Les réflexions et les travaux menés ces dernières années ont mené les spécialistes à classer les modalités en modalités d'énoncé et modalités d'énonciation. Les modalités d'énonciation concernent le sujet de l'énonciation et marquent son attitude énonciative à l'égard de son allocutaire dans ses rapports avec celui-ci, *id est* « des éléments marquant la force interactive (illocutionnaire) des énoncés » (GALATANU, 2003b : 92). Ce type de modalités est représenté par différents types de phrases, tels les déclaratifs, les injonctifs, les interrogatifs, mais aussi par des adverbes qui qualifient l'énonciation qui les contient (GARCÍA NEGRONI, TORDESILLAS COLADO, 2001 : 94). Dans le cadre de l'analyse des valeurs dans le discours et dans la langue, développée par GALATANU (2003b : 92) ces modalités d'énonciation correspondent à la fonction modale de *modalisation d'énonciation*.

Quant aux modalités d'énoncé, ces traces marquent l'attitude de l'Énonciateur envers le contenu de l'énoncé. RIEGEL, PELLAT et RIOUL (2004 : 580) signalent qu'elles mettent en œuvre la fonction expressive de JAKOBSON et traduisent l'appréciation que l'Énonciateur

porte sur son énoncé. Ces modalités rendent compte de la manière dont le sujet parlant se situe par rapport à la vraisemblance, à la vérité, à la certitude, entre autres. Cette attitude du sujet parlant à l'égard du contenu de son énoncé correspond à la fonction modale de *modalisation d'énoncé* proposée par GALATANU (2003b : 92).

En raison de l'élargissement connu par le concept de modalité dans les années soixante-dix, le terrain de la linguistique modale non seulement a vu étendre son domaine aux aspects précédents, mais il a aussi récupéré des éléments permettant de porter des jugements de valeur sur les prédicats des énoncés produits (qualifiants de noms et caractérisants de verbes), c'est-à-dire sur les modalités de re. A ces modificateurs faisant partie des modalités de re, GALATANU a ajouté des étiquettes nominales et des étiquettes verbales qui portent une valeur modale dans leur signification et n'exigent pas de modificateur pour modaliser l'énoncé qui les véhicule. (cf. GALATANU, 1996, 1999, 2000, 2003). Il en va de même pour ce que GALATANU appelle modalisations discursives ou « l'adhésion ou la non adhésion du sujet parlant par rapport à la source énonciative et la hiérarchisation de l'information dans la phrase » (2003b : 93). Il s'agit donc dans ce dernier aspect d'un autre élément que l'élargissement de la linguistique modale a contribué à récupérer.

De ce qui précède, notamment les éléments provenant des travaux et des réflexions de GALATANU, la modalité jouit d'une réorientation favorisée par la sémantique et la pragmatique, notamment par la Sémantique des Possibles Argumentatifs qui voit dans les entités lexicales (formes modales) des unités linguistiques porteuses de valeurs (valeurs modales). Dans cet ordre d'idées, dès que le sujet parlant transforme la langue en discours, il inscrit dans ses énoncés diverses marques qui rendent compte, entre autres, de la transformation de l'image de soi et du monde. A ce sujet, GALATANU conclut ce qui suit :

*Par rapport à la définition que nous avons donnée plus haut de la **modalisation**, entendue comme processus d'inscription d'une attitude, intellectuelle, volitive, évaluative, etc. du " sujet parlant " à l'égard du contenu de son énoncé et du rôle de cet énoncé dans l'interaction verbale, nous envisageons **la modalité** comme la forme linguistique mobilisée pour exprimer, marquer cette attitude ou **valeur modale**, comme le résultat linguistiquement marqué du processus de modalisation. C'est au croisement de l'analyse des valeurs modales convoquées et des formes modales (modalités) mobilisées par ces valeurs modales, que l'analyste du discours peut définir et étudier des fonctions modales discursives, c'est-à-dire des processus d'évaluation du monde construit par le discours. (2003b : 93)*

D'autres aspects faisant partie de, ou ayant des rapports avec, la modalisation et les modalités ont été abordés ailleurs ou feront l'objet d'une présentation plus loin.

II.5 La sémantique des possibles argumentatifs

La Sémantique des Possibles Argumentatifs, proposition que GALATANU a d'abord appelée Sémantique Argumentative Intégrée (GALATANU, 1999, 2000), offre un modèle théorique qui rend compte « des effets de sens qui déconstruisent et même intervertissent les valeurs axiologiques (positives ou négatives) des mots [...] » (2003a : 213). Ce modèle se propose de réaliser une description de la signification lexicale en articulant l'analyse du discours et la sémantique et il se fonde sur l'idée que la signification des entités linguistiques est une signification que partagent les (inter)locuteurs d'une communauté linguistique, ce qui

met en relief le caractère social de la langue. Outre cette dimension sociale, qui permet aux individus d'interagir et de (re)construire la réalité culturelle, la langue se caractérise aussi par ce qu'elle permet au sujet pensant d'exposer sa conception, sa vision du monde, l'idée qu'il se fait des autres, des actions, des interactions. Cette présentation des croyances de chaque individu passe, sur le plan linguistique, tout d'abord par les mots, par ces entités linguistiques dont il dispose et qu'il émet ou insère dans son discours.

Cependant, le locuteur qui parle du monde, qui en rend compte dans son interaction ne se limite pas à le décrire, à narrer ce qui s'y passe, à exposer des caractéristiques des objets et des interactions de la réalité. Il ne se contente pas de porter un regard et de dire d'une manière neutre, mais il évalue ce monde et les relations qui s'y établissent, les autres et leurs interactions. Le sujet de par son insertion dans la communication véhicule des jugements qui sont portés par les entités lexicales qu'il utilise dans son discours. Dans ce sens, la SPA veut être « une théorie sémantique susceptible de rendre compte du niveau d'inscription de la valeur axiologique dans la signification des mots. » (GALATANU, 2003b : 101).

II.5.1 Carrefour d'interfaces

La SPA se veut une approche de la signification lexicale et du sens discursif et se situe dans le champ disciplinaire formé par un carrefour de quatre interfaces (GALATANU, 2009a : 50) :

- Sémantique lexicale - Sémantique textuelle
- Sémantique textuelle - Analyse du discours
- Sémantique lexicale - Analyse du discours
- Sémantique lexicale - Analyse linguistique du discours

Dans ce carrefour, la SPA construit la rencontre des quatre interfaces citées ci-dessus et qui sont caractérisées par les aspects qui suivent :

- L'Analyse du discours qui est envisagée par la SPA comme « l'étude d'une pratique de construction langagière de soi et du monde, productrice de son propre univers » (*ibidem*)
- L'Analyse linguistique du discours ou « l'étude des mécanismes discursifs (sémantiques et pragmatiques) de construction du sens » (*ibid.*)
- La Sémantique lexicale « appréhendée comme un modèle de la description de la signification lexicale, permettant de rendre compte à la fois de son ancrage dénotatif et de son potentiel argumentatif, notamment axiologique » (*ibid.*)
- La Sémantique textuelle, envisagée en tant qu'un « modèle de description des traces, dans le texte, des mécanismes discursifs de construction du sens » (*ibid.*)

Inspirée par les idées de PUTNAM (1975, 1990, 1994 (GALATANU)) sur la signification des mots, et dans la filiation de la sémantique argumentative (ANSCOMBRE, DUCROT, CAREL), l'approche proposée par la SPA se veut *holistique*, *associative* et *encyclopédique*. A partir des propositions de PUTNAM qui présentent la signification en termes de *noyau* et de *stéréotypes*, GALATANU a développé un modèle de description de la signification lexicale à trois strates: noyau, stéréotypes et possibles argumentatifs, qu'elle a définis et décrits dans une perspective « argumentativiste » : le noyau, les stéréotypes et les possibles argumentatifs. A ces strates de la signification lexicale, elle a ajouté une forme de

manifestation discursive, les déploiements argumentatifs, qui situent le modèle à l'interface de la langue et du discours.

En tant qu'approche associative et holistique de la signification, la théorie *spéaienne* prend les stéréotypes d'une entité lexicale comme des représentations des « associations, dans des blocs de signification argumentative (relation posée comme une « relation naturelle » : cause-effet, symptôme-phénomène, but-moyen, etc.) des éléments du noyau avec d'autres représentations sémantiques. » (GALATANU 2005a : 57). L'identification concrète des bornes rigides aux ensembles ouverts, formés par ces associations « relativement stables » à l'intérieur d'une communauté linguistique à un moment donné de l'évolution de sa langue s'avère impossible.

A partir de cette condition, l'approche de la SPA se définit comme encyclopédique « car tous les aspects de notre connaissance de l'entité en jeu contribuent au sens de l'expression qui la désigne. » (*ibidem*). Et, de façon plus générale, toutes les connaissances que nous aurons intégrées et qui font partie du capital individuel et culturel nous permettant de naviguer dans la toile socioculturelle et interculturelle par le biais, entre autres, des langues, contribuent à l'analyse de la signification lexicale. A ce sujet, GALATANU (2005b : 193) établit que « Tous les aspects de notre connaissance participent également à la reconstruction discursive de la signification lexicale grâce au phénomène de 'décohérence' et de 'contamination' sémantique et/ou pragmatique ».

Rappelons que la Sémantique des Possibles Argumentatifs se présente comme un modèle qui se fonde sur trois hypothèses et qui est constitué de trois strates et « une forme de manifestation discursive, donc 4 niveaux » (GALATANU, 2009b : 394). A ce que nous venons de dire, il faut ajouter que dans la même orientation de la sémantique argumentative prônée par ANSCOMBRE et DUCROT, entre 1983 et 1995, le modèle SPA pose comme postulat que le sens des énoncés est argumentatif et établit comme hypothèse que ce sens « s'appuie sur et (ré)inscrit avec chaque occurrence discursive, un potentiel axiologique (donc argumentatif) dans la signification des entités lexicales » (*ibidem*). Cette hypothèse renvoie au fait que l'homme inscrit sa perception du monde dans les entités lexicales et, orienté d'une certaine manière par sa culture, par ses expériences, son vécu et sa formation, évalue ce monde et les relations qui y ont lieu. De cette façon, il renforce ou actualise la signification de ces entités linguistiques dans l'action discursive. Mais, même avant la mise en discours de ces entités lexicales, l'individu peut faire changer la signification qu'il accorde aux mots dont il se sert pour s'insérer dans la réalité.

La deuxième hypothèse établit que le potentiel axiologique des entités linguistiques existant sous forme « d'associations dans des blocs sémantiques d'argumentation » (*ibid.*) se caractérise par son ancrage culturel. Cette base culturelle lui accorde aussi son caractère évolutif et à la signification lexicale un cinétisme même si le noyau est épargné de modifications en raison de ses caractéristiques fondées sur des universaux et des primitifs sémantiques ou tel qu'il est présenté par GALATANU (2009a : 56) : « [...] un noyau stable, que nous pouvons représenter en termes d'universaux et de primitifs sémantiques [...] ».

L'ancrage dénotatif, référentiel, apparaît dans le noyau et dans les stéréotypes, ces derniers étant ancrés culturellement et, donc, évolutifs. Cette troisième hypothèse a pour cadre le langage « appréhendé comme outil cognitif, de représentation du monde « perçu et modélisé » (Kleiber, 1999) par la langue, au travers des significations linguistiques »

(GALATANU, 2009b : 394). C'est l'association des représentations du noyau, et de ses éléments, avec celles des stéréotypes qui produit la dimension argumentative. Elle se manifeste aussi dans des blocs d'argumentation externe *id est* au niveau de possibles argumentatifs ou de séquences discursives formées par l'association de l'entité lexicale avec des éléments de son stéréotype.

Dans les lignes précédentes nous avons exposé les hypothèses qui présentent le potentiel argumentatif des entités lexicales, fondé sur une base culturelle et marqué par son caractère évolutif et structuré par les associations du noyau avec des stéréotypes dans des blocs d'argumentation interne ou par des relations avec des représentations d'autres entités linguistiques dans des blocs d'argumentation externe. À partir de ce cadre, la SPA présente le modèle qui rend compte de la description de la signification lexicale sous forme d'un modèle, rappelons-le, formé de 4 niveaux : 3 strates et une forme de manifestation discursive, à savoir : le noyau, les stéréotypes, les possibles argumentatifs et les déploiements argumentatifs.

Le noyau correspond aux traits de catégorisation sémantique décrits par PUTNAM (1975) comme l'élément stable de la signification lexicale. La SPA a considéré ces traits comme « des propriétés essentielles » (*ibidem*)

Les stéréotypes sont envisagés par la SPA comme « un ensemble ouvert des éléments du noyau avec d'autres représentations, constituant des blocs d'argumentation interne » (*idem*, p. 935)

Les possibles argumentatifs tirent leur existence de l'association de l'entité lexicale avec l'un des éléments de son stéréotype et correspondent à des séquences discursives qui sont calculées à partir des stéréotypes constituant cette unité. Ces probabilités argumentatives prennent place dans des blocs d'argumentation externe. Ces associations virtuelles « s'organisent dans deux faisceaux orientés respectivement vers l'un ou l'autre des pôles axiologiques (positif et négatif) » (GALATANU, 2005a : 57). □ L'environnement sémantique ou le contexte produisent une contamination discursive qui entraîne, à son tour, l'orientation positive ou négative du faisceau d'associations. Suivant leur organisation dans deux faisceaux, les possibles argumentatifs peuvent être conformes ou non-conformes à l'orientation axiologique du stéréotype.

Les déploiements argumentatifs, ou forme de manifestation discursive, « sont les séquences argumentatives réalisées par les occurrences discursives » (GALATANU, 2009b : 935). Ce niveau, qui n'est présent que dans le discours, vise l'actualisation des possibles argumentatifs. Ces possibles argumentatifs permettent de mettre en rapport le sens des occurrences discursives et la signification de l'unité lexicale et de vérifier, par la suite, la conformité ou la non-conformité de ce sens au protocole sémantique de la signification.

II.5.2 Le dispositif de signification

Dans cette approche de la SPA, un dispositif de signification est à l'origine des possibles argumentatifs et il est à son tour formé par le noyau et les stéréotypes des entités lexicales analysées. Ce dispositif se construit « à partir des énoncés définitionnels lexicographiques et des exemples proposés par les dictionnaires » (*ibidem*). Quant aux déploiements argumentatifs, ils existent dans un contexte par le biais des occurrences

discursives. C'est donc la mise en discours des entités lexicales et leurs interactions qui font apparaître les déploiements argumentatifs, ce qui présente le discours comme un phénomène observable revendiqué par la SPA.

Or, le modèle de la SPA s'impose quatre conditions qu'il doit observer afin de mener à bien la représentation sémantique (GALATANU, 2007a : 316, 2008) :

- « cette représentation doit comporter une dimension descriptive de la signification lexicale, préservant ainsi le recours à une lecture de la forme logique de la phrase énoncée;
- elle doit faire apparaître à la fois la « partie stable » de la signification et la partie évolutive, que le discours proposé charge et/ou décharge de valeurs ;
- rendre compte du statut d'ensemble ouvert des éléments de signification évolutifs ou « stéréotypes » ;
- rendre compte du potentiel discursif (argumentatif) de la signification lexicale.

Sur la base des hypothèses abordées ci-dessus, ainsi que des strates et des conditions qu'elle définit, la SPA fournit un « modèle de la construction de la signification lexicale ou bien de la reconstruction discursive de la signification lexicale à partir des hypothèses émises dans et par l'interprétation du sens de différentes occurrences d'emploi des lexèmes concernés » (*idem*, p. 314).

II.5.3 La signification lexicale a la lumière de la sémantique des possibles argumentatifs

D'une manière générale, l'utilisation que le locuteur fait des entités lexicales et l'insertion de celles-ci dans le discours est l'objet de la SPA. C'est ainsi que la description de la signification lexicale se présente comme une construction théorique fondée sur les emplois de ces entités et l'analyse du sens construit dans le discours. Des hypothèses internes et externes se croisent pour bâtir une interface à partir de laquelle se relie deux voies permettant la construction de la signification.

Les hypothèses internes concernent la construction de la signification lexicale à partir des discours lexicographiques, soit les discours définitionnels que constituent les dictionnaires. Par conséquent, le chercheur se consacre à l'identification et à l'étude des entités linguistiques telles qu'elles apparaissent dans les dictionnaires et de cette manière, il rend compte des aspects stables de ces unités, les noyaux, et de leurs stéréotypes. A ces deux strates, s'ajoutent les possibles argumentatifs. Les analyses menées à la lumière de ces hypothèses conduisent à la construction linguistique de la signification des mots.

Les hypothèses externes correspondent aux occurrences discursives, *id est* la mise en discours des entités lexicales et la génération de multiples modifications en raison de la contagion sémantique et de l'insertion des discours dans les différents domaines d'interaction socioculturelle des usagers de la langue. Dans ce cadre, les déploiements argumentatifs permettent de confronter les stéréotypes des entités linguistiques à leurs stéréotypes et de rendre compte donc de la conformité ou de la non-conformité au protocole sémantique. C'est à partir de la collecte de données, par le biais de questionnaires par exemple, que le chercheur a accès à des corpus lui permettant d'y porter des analyses et de reconstruire, sur le plan discursif, la signification des mots.

II.5.3.1 Aspects de la signification lexicale

Comme il a déjà avancé, la SPA propose un modèle de description de la signification qui peut rendre compte du langage comme outil argumentatif à double dimension : l'une cognitive, l'autre expressive ou communicative. La SPA analyse le langage dans sa dimension cognitive à partir de la description des représentations que les locuteurs se font du monde par le biais de la langue. Grâce à la langue, l'individu perçoit et modélise la réalité et en rend compte. De la même manière, le modèle sémantique permet d'étudier le langage comme outil d'expression au moyen de la description de « l'expression de soi et de communication et, par voie de conséquence, d'argumentation de soi et du monde représenté » (GALATANU, 2007b)

En prenant en considération le cognitif et l'expressif/argumentatif du langage actualisé dans la langue et donc, initialement, dans le lexique, le modèle de la SPA s'occupe de la signification en tant que dénotation ou description, d'une part, et en tant qu'argumentation, d'autre part. Le processus de sémiotisation qui permet de représenter le monde « perçu et modélisé par la langue » est à l'origine du caractère dénotatif ou descriptif. Pour ce qui est du caractère discursif ou argumentatif, c'est le processus d'argumentation qui le forge lorsqu'il contribue à l'évaluation des représentations du monde, durant la communication.

Dans cet ordre d'idées, puisque la description de la signification lexicale doit être en mesure de rendre compte de cet aspect dénotatif ou descriptif, cette signification se présente comme « une conceptualisation largement identique d'un individu à l'autre, ce qui forme une sorte de socle pour une intercompréhension réussie » (Kleiber, 1999) ayant une fonction de « stabilisation du monde dans la langue » » (GALATANU, 2003a : 215).

La description de la signification lexicale doit aussi rendre compte du potentiel argumentatif des entités lexicales et le « niveau d'inscription de ce potentiel dans la signification lexicale » (*ibidem*). Les enchaînements argumentatifs des énoncés actualisent le potentiel et s'investissent d'une dimension évaluative des représentations du monde qu'ont les individus.

La SPA s'impose également pour tâche l'étude du « fonctionnement discursif polyvalent de ce potentiel argumentatif dans l'interaction avec l'environnement sémantique et/ou le contexte pragmatique » en raison du fait que ce potentiel argumentatif ou modal peut être activé, voire renforcé ou au contraire, affaibli, voire neutralisé ou même interverti (GALATANU, 2007a : 314).

II.5.3.2 La Sémantique des Possibles Argumentatifs et la signification

Comme nous l'avons signalé auparavant, les qualités conventionnelle et durable de l'association qui s'établit entre une représentation et une expression verbale caractérisent la signification à la lumière de la SPA. Avant d'aborder la présentation du modèle de cette dernière, il est indispensable de préciser ce qu'est la signification pour cette théorie sémantique, d'autant plus que la SPA constitue le noyau dur du cadre théorique de cette recherche. GALATANU (2000a : 29) conçoit comme étant la signification :

La /les représentation(s) associée(s) à une expression verbale de façon durable dans une communauté linguistique (par convention de l'institution langagière au sens de

Searle) (Searle, 1969)) et correspondant plus ou moins ou tout au moins pour la place qu'elle occuperait dans le triangle d'Ogden et Richards) au signifié de saussurien – 1916/1968), à l'interprétant de Peirce (1830-1914/1978), à la référence d'Ogden et Richards (1923), à la désignation de Morris (1938).

II.5.4 La sémantique des possibles argumentatifs et l'axiologisation discursive

Lorsque le chercheur analyse les propos tenus par un individu, qu'ils soient présentés à l'oral ou par écrit, il ne cherche pas à décider du caractère vrai de ses propos mais de la manière dont il se représente le monde. A ce sujet, DERVIN, dans son article sur des approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel affirme que « L'analyse du discours ne cherche pas à savoir si tel ou tel énoncé est véridique mais elle s'intéresse avant tout aux représentations qui traversent les discours. » (DERVIN, 2009 : 170).

En reliant les modalités et l'activité de l'enseignant en classe de langue étrangère, DERVIN rappelle que LE QUERLER insiste sur l'importance d'aborder les modalités afin de favoriser le développement d'une identité mouvante :

Le Querler, dans son ouvrage *Typologie des modalités* (1996), propose de s'intéresser aux modalités aléthiques (possible, impossible, nécessaire et contingent), modalités déontiques (devoir), modalités temporelles, modalités subjectives (épistémiques), modalités intersubjectives et modalités implicatives (une proposition en implique une autre). C'est à travers ces éléments que l'on pourra noter la mise en scène de soi et de l'Autre et donc la co-construction de l'identité mouvante des sujets dans un contexte interculturel. En apprenant à relever ces traces énonciatives, l'apprenant peut être amené à mieux contrôler son propre discours, éviter la mise en scène différentialiste-culturaliste, avoir un impact sur les attitudes, et ainsi agir/réagir éthiquement face à l'altérité. (*ibidem*)

Bien que ces propositions contribuent à la construction d'une compétence interculturelle et, par effet ricochet, à l'intercompréhension, il s'avère important de proposer des démarches visant à développer de manière fondamentale les compétences sémantique et pragmatique. Dans cette orientation le traitement des modalités permet aux apprenants de façonner une compétence de communication plus solide dans laquelle ils seront capables de différencier clairement les valeurs mobilisées dans leurs discours et dans ceux d'autrui. Autrement dit, il serait capable de faire des échanges aux cours desquels les entités linguistiques qu'il émet ou qu'il entend correspondent exactement aux significations à la lumière de chacune des cultures intervenant dans la communication à un moment donné.

II.5.4.1 L'axiologisation discursive

Il est important de rappeler que le langage actualisé dans la langue permet non seulement la description du monde, mais surtout l'évaluation des représentations du monde que construit l'homme. Le locuteur inscrit donc dans son expression, à commencer en premier lieu dans les entités lexicales –de par leur potentiel argumentatif-, « [...] des évaluations, liées, référées à des champs d'expérience humaine [...]» (GALATANU, 2003a : 217). Il existe donc des mécanismes langagiers au moyen desquels l'homme se construit lui-même et construit le

monde, d'une part, et porte des évaluations sur soi-même et sur le monde qu'il a construit, d'autre part. Cette construction et cette évaluation se réalisent dans et par le discours. GALATANU établit l'hypothèse que

Le discours, même s'il n'a pas pour objet les valeurs, des problèmes d'éthique, de morale, de déontologie, ou pour objectif la transmission, le renforcement ou encore la reconstruction d'un système de valeurs, n'en est pas moins évaluatif de la représentation qu'il donne du monde et, de ce fait, porteur de valeurs. (GALATANU, 2003b : 87)

Dans cet ordre d'idées, l'analyse du discours permet de rendre compte aussi bien de 1) « la présence des systèmes de valeurs » dans les discours descriptifs, analytiques et théoriques sur les valeurs, et dans ceux qui ont pour objet la transmission de ces valeurs, que de 2) la « dimension édifiante » présente dans n'importe quel type de discours. (*idem*, p. 88). Dans le premier cas, il s'agit des discours que GALATANU (*ibidem*) appelle *édifiants* et qui ont pour objet les valeurs et pour but leur préservation ou leur acquisition. De même, ce cas concerne les discours qui portent « sur les valeurs, sur leurs origines, leur respect et leur transgression » (*ibid.*), sans pour autant chercher à les préserver, les transformer ou les (faire) respecter. C'est donc à ces deux niveaux que les valeurs font l'objet d'étude du linguiste et auxquels il faut ajouter un troisième portant sur le caractère argumentatif des discours :

- La dimension argumentative de tous les discours, inscrite dans la signification des unités lexicales mobilisées ou construite en contexte, autorisant une orientation axiologique (négative ou positive) des enchaînements discursifs qu'il rend possible. (*ib.*)

Dans son texte « La construction discursive des valeurs », GALATANU (*idem*, p. 89) aborde trois sources de sa réflexion sur le sujet qui l'occupe. La première étant la diversité de discours sur les valeurs dans toutes les pratiques sociales ce qui fournit au linguiste des corpus riches et variés qui rendent compte de la déconstruction et reconstruction des systèmes de valeurs et qui permettent d'étudier les liens entre les pratiques humaines et les discours qui le portent. Elle affirme que cette réalité invite le chercheur à reposer la problématique des valeurs (définition, origine, généralité, universalité et circulation des systèmes de valeurs) dans une perspective linguistique.

La deuxième source concerne le discours comme porteur de valeurs du fait qu'il favorise non seulement la construction de l'individu et du monde, mais aussi l'évaluation de ces résultats de la construction. Ainsi, le discours axiologise ce monde construit. Le discours étant porteur de valeurs devient l'objet d'analyse du linguiste. Pour ce faire, le linguiste s'impose comme tâche la formulation d'hypothèses sur la nature édifiante du discours, son caractère évaluateur et « sur les mécanismes qu'il met en œuvre pour 'axiologiser' le monde qu'il construit » (*ibidem*). En conséquence, dans le cadre de la SPA, s'examinent, comme il a été fait ailleurs, les concepts de **modalisation** et **valeur modale** proposés par la linguistique afin d'étudier la prise de position du sujet énonciateur dans et par son discours. Dans ce sens et dans le domaine de la sémantique, le modèle de la SPA est en mesure de démontrer que les entités lexicales peuvent avoir une ou plusieurs valeurs modales parmi les éléments de leurs stéréotypes ou même dans leurs noyaux.

Quant à la troisième source, en rapport avec la dimension argumentative de tous les discours, elle correspond à « l'interrogation sur le fonctionnement des entités lexicales dans la construction du sens discursif, en lien avec un modèle de description en sémantique lexicale » (*idem*, p. 88-89), et aussi à l'interrogation sur les concepts utilisés dans la description du potentiel argumentatif du langage. Il en découle l'exigence d'une articulation de l'analyse du discours avec une approche sémantique théorique pouvant s'occuper du potentiel axiologique des mots. Aussi, il est important de rappeler que GALATANU se propose de revoir le concept de **modalité** et de soutenir « une 'entrée' sémantique dans ce domaine de la linguistique. » (*id.* p. 89)

Puisqu'il s'agit dans cette recherche de la signification lexicale et des valeurs mobilisées en français comme langue étrangère chez les futurs professeurs, elle se situe dans le domaine linguistique et il s'avère obligatoire de recourir à une approche linguistique de la notion de valeur. Cette approche linguistique, développée à la lumière de la sémantique argumentative, s'appuie sur trois concepts:

- celui de **modalisation** qui relève de l'analyse du discours,
- celui de **modalité** faisant partie de la théorie linguistique des modalités,
- celui de **valeur modale** « relevant d'une approche sémantique des modalités (Le Querler, Galatanu, 2002) » (*ibidem*)

GALATANU définit la **modalisation discursive** comme : « L'inscription dans l'énoncé, par une marque ([...] trace) linguistique (formes modales), de l'attitude (valeur modale) [intellectuelle, volitive, évaluative] 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 verbal dont il participe (Galatanu, 1997, 2000). » (*idem*, p. 90)

C'est ainsi que la mobilisation des formes linguistiques ou formes modales et la convocation de quelques prises de position ou valeurs modales favorisent l'apparition de fonctions discursives qui actualisent la modalisation. GALATANU souligne que cette définition doit prendre en considération celles de valeur provenant des sciences humaines et sociales et qui rendent compte de sa charge subjective. Dans ce sens, la valeur que l'individu accorde à un aspect du monde est fondée sur l'intérêt, la rupture de l'indifférence, un choix, une affinité et un parti pris. Cette valeur est liée à la conception du monde du sujet pensant et agissant et, comme le signale GALATANU « toute valeur s'inscrit ainsi sur l'axe positif/négatif pour évaluer et hiérarchiser les choses » et « les valeurs ont une charge positive » (*idem*, p. 91) et renvoient à un idéal, au bien et même à la norme, lesquels peuvent changer suivant la culture et en fonction de leur forme et de leur contenu.

Devant cette importance des valeurs, le chercheur doit étudier leur énonciation par le biais de « mécanismes argumentatifs mettant en œuvre des valeurs inscrites de façon relativement stable dans la signification des mots [...] » (*ibidem*) Mais ces mécanismes peuvent aller plus loin, dans la mesure où ils peuvent déconstruire la signification des entités lexicales porteuses de valeurs axiologiques et en même temps les affaiblir, les neutraliser, les inverser. Les travaux de GALATANU ont permis de mettre en relief tant le rôle du langage dans l'émergence des valeurs que les « mécanismes de propagation des systèmes de valeurs » (*idem*, p. 92).

Tel que nous l'avons exposé auparavant, la SPA met en exergue trois concepts fondamentaux pour l'analyse des valeurs dans le discours et dans la langue. Le concept de

modalisation, du domaine de l'analyse du discours, correspond à celui de modalité dans le champ de la théorie linguistique. Relevant de la logique et de la linguistique modales, tout comme que le concept de valeur modale, celui de modalité s'est développé et son ampleur a permis de passer de la prise en considération de l'attitude du sujet à l'égard du contenu de l'énoncé (et qui équivaut en SPA à la **modalisation d'énoncé**) à la récupération des éléments qui marquent la force illocutionnaire des énoncés (et qui correspondent en SPA à la **modalisation d'énonciation**) et de nombreux éléments qui traduisent le jugement de valeur que portent les sujets parlants sur les prédicats des énoncés : qualificants des noms et caractérisants des verbes (modalités **de re**). Dans ces dernières, GALATANU a inséré aussi les prédicats nominaux (des noms) et verbaux (des verbes ou expressions verbales) qui véhiculent une valeur modale dans leur signification et peuvent modaliser l'énoncé pour la pure et simple raison d'y apparaître. (*idem*, p. 92-93)

Pour ce qui est de la **modalité**, elle correspond à la « forme linguistique mobilisée pour exprimer, marquer cette attitude [du sujet parlant] ou **valeur modale**, comme le résultat linguistiquement marqué du processus de modalisation » (*id.* p. 93). Dans cet ordre d'idées, les trois concepts peuvent être représentés ainsi :

- Modalisation** : processus d'inscription
- Modalité** : forme linguistique mobilisée, forme modale
- Valeur modale** : attitude, prise de position

L'étude que mène le chercheur afin de rendre compte de l'évaluation du monde résultant de l'action discursive (fonctions modales discursives) prend en considération l'intersection de « l'analyse des valeurs modales convoquées et des formes modales (modalités [de re et modalités de dicto]) mobilisées » (*ibidem*). GALATANU propose dans le tableau ci-dessous un résumé des fonctions modales discursives qui résultent de croiser les contenus sémantiques mobilisés porteurs de valeurs modales et les formes linguistiques mobilisées :

La modalisation discursive

Fonction modale	Modalisation «d'énoncé» = inscription dans le discours de l'attitude du sujet communiquant à l'égard du contenu de son énoncé	Modalisation «d'énonciation» = inscription dans le discours de l'intention illocutionnaire du sujet communiquant
Valeurs modales	<ul style="list-style-type: none"> - valeurs ontologiques <ul style="list-style-type: none"> - aléthiques - déontiques - valeurs de jugement de vérité <ul style="list-style-type: none"> - épistémiques - doxologiques - valeurs axiologiques <ul style="list-style-type: none"> - éthiques - morales - esthétiques - pragmatiques - intellectuelles - hédoniques - affectives - valeurs finalisantes <ul style="list-style-type: none"> - volitives - désidératives 	Configurations de valeurs modales spécifiques des classes d'actes illocutionnaires
Formes modales	<ul style="list-style-type: none"> - modalités <i>de re</i> - modalités <i>de dicto</i> 	Modalités illocutionnaires = marques linguistiques des intentions illocutionnaires

Figure 3 : La modalisation discursive (GALATANU, 2003b : 94)

II.5.4.2 Les zones sémantiques modales

Rappelons que dans l'approche linguistique des valeurs proposée par GALATANU l'un des concepts clés est celui de valeur modale qui équivaut à l'attitude du sujet (pensant, parlant et agissant) vis-à-vis du « contenu propositionnel de son énoncé et de la fonction que cet énoncé est censé avoir dans l'interaction verbale dont il participe. (Galatanu, 1997, 2000).» (GALATANU, 2003b : 90). Ces valeurs modales se matérialisent dans les formes modales mobilisées dans le discours du sujet communicant. Ces attitudes, ces appréciations ou évaluations portées par les formes modales de l'énoncé du locuteur sont regroupées en quatre zones sémantiques modales, comme elles apparaissent dans le schéma de la modalisation discursive : zone modale ontologique, zone modale de jugement de vérité, zone modale axiologique et zone modale des valeurs finalisantes.

II.5.4.2.1 La zone modale ontologique

Les **valeurs ontologiques** renvoient aux valeurs existentielles qui rendent compte de l'existence du monde naturel et social représentés dans et par le discours. Dans cette zone modale s'inscrivent les **valeurs aléthiques** et les **valeurs déontiques**.

Les valeurs modales aléthiques correspondent à l'attitude modale de l'appréhension « du fonctionnement des lois naturelles » (*idem*, p. 94). Au même titre que pour les modalités prépositionnelles de PARRET (cité par DARRAULT, 1976 : 6), notamment les aléthiques, la base de ces valeurs est le terme **nécessaire**, les autres termes se définissent en niant ce terme de départ, comme suit :

Nécessaire -----	Contingent (non-nécessaire)
Possible -----	Impossible (nécessaire que non)
(non nécessaire que non)	

De ce fait, ces valeurs modales correspondent à : <nécessaire>, <impossible>, <possible>, <aléatoire> que l'on peut représenter, à partir de GALATANU (2002, 2003b : 94-95), comme suit :

Valeurs aléthiques : <nécessaire>

<nécessaire> devoir être	<impossible> ne pas devoir être <nécessaire~> <devoir ne pas être>
<~nécessaire~> ce qui n'est pas nécessaire valeur<possible> <ne pas devoir être>	<~nécessaire> <contingent, aléatoire> <ne pas devoir être>

Les valeurs déontiques portent sur les normes ou règles sociales. Ces valeurs renvoient à l'organisation sociale, aux conventions que la société a créées et imposées pour assurer son bon fonctionnement. Ces valeurs se structurent sur la base du terme **obligatoire**, tel qu'il est présenté ci-dessous :

Obligatoire ----- Facultatif
 (non obligatoire)
 Permis Interdit
 (non obligatoire que non) ----- (obligatoire que non)

D'où l'organisation de ces valeurs comme suit : <obligatoire>, <interdit>, <permis>, <facultatif> (*ibidem*). La figure suivante rend compte de ces valeurs :

Valeurs déontiques : <obligatoire> : normes ou règles sociales

<obligatoire> <devoir faire>	<obligatoire~> <interdit>
<~obligatoire~> <permis>	<~obligatoire> <facultatif>

II.5.4.2.2 La zone modale des valeurs de jugement de vérité

Les valeurs modales qui composent cette zone concernent aussi bien les valeurs **épistémiques** que **doxologiques**. Leur convocation dans le discours permet au sujet pensant de construire une représentation du monde. Les premières concernent le certain, l'incertain, le probable, l'improbable, le médiatif et le non médiatif. Les valeurs épistémiques portent sur le savoir, la connaissance et la certitude qu'en a le sujet et de ce fait, elles sont moins subjectives que les doxologiques.

Les valeurs modales épistémiques ont pour base la valeur « **certain** » et au moyen de la négation on obtient les autres valeurs du carré, à savoir :

Certain-----Douteux /contestable
 (non certain)
 Probable /plausible ----- Exclu
 (indécis) (non certain que non) (certain que non)

Ainsi, à partir de ce qui vient d'être exposé, on obtient le carré des valeurs modales épistémiques suivant :

Valeurs épistémiques

<certain> <certain>	<certain~> <exclu>
<~certain~> <probable>	<~certain> <incertain>

Les valeurs doxologiques, moins objectives que les épistémiques, se relient aux croyances et s'actualisent à travers le verbe croire / ne pas croire.

Bien que pour certains, la vérité ne se fonde pas seulement sur des certitudes, sur le savoir, mais aussi sur ce que l'on croit par rapport aux autres et au monde, les valeurs doxologiques s'opposent en quelque sorte aux épistémiques. Soit les croyances s'opposent aux savoirs, soit elles font partie d'un stade préalable, d'un échelon, peut-être, nécessaire dans le développement et la consolidation de ces savoirs. Ainsi, TARDIF (1988 : 152) affirme

que « Opinions et idées reçues, représentations courantes et apparemment crédibles, évidences du sens commun, préjugés, solutions spontanées, réponses toutes faites, prénotions, etc., constituent ce qu'on appelle traditionnellement la *doxa*, terme grec signifiant à peu près *opinion*, et qu'on oppose à l'*épistémé*, c'est-à-dire au savoir scientifique. »

II.5.4.2.3 La zone modale axiologique

La zone modale de l'**axiologique**, moins étudiée par la linguistique des modalités et n'étant pas l'objet de la logique modale (GALATANU, 2003b : 95), coïncide, quant aux valeurs modales qu'elle recouvre, avec le système de valeurs. Cette zone modale correspond à l'idée de préférence, de rupture et permet donc de porter des évaluations sur le vécu de l'homme, sur son expérience. Les formes modales véhiculant ces valeurs portent aussi bien sur l'individuel que sur le collectif. Dans l'axiologique, s'inscrivent les valeurs suivantes :

- Ethiques-morales : ce champ de valeurs se structure autour des pôles <bien> et <mal>
- Esthétiques : ces valeurs renvoient à ce qui résulte agréable au sujet parlant et sont en rapport avec les conceptions de beauté et de laideur. Cet ensemble de valeurs correspond à la logique binaire < beau > et < laid >.
- Pragmatiques : renvoient à l'action et aux résultats obtenus en comparaison des buts fixés et des moyens investis. Ces valeurs correspondent aux logiques binaires < utile > < inutile >, <rentable> <non rentable>, <efficace><inefficace>.
- Intellectuelles : concernent l'intérêt que peut porter le sujet parlant envers la réalité et s'appuient sur l'activité cognitive qui permet de juger, d'estimer quelque chose comme <intéressant >< inintéressant >.
- Hédoniques-affectives : ces valeurs renvoient à l'affectivité du sujet communicant et concerne le plaisir, le déplaisir, les sentiments, les émotions. Ces valeurs sont représentées par < heureux >< malheureux >.

II.5.4.2.4 La zone modale des valeurs finalisantes

Les valeurs finalisantes, ou de jugement d'intentionnalité, se situent à l'extrême le plus subjectif de l'axe de l'évaluation que peut porter le sujet. Ces valeurs désignent l'intention, le désir, la volonté et le souhait. Cette zone recouvre les valeurs volitives (le vouloir) et les désidératives (le désir, le souhait).

Les valeurs volitives sont en rapport avec la capacité individuelle à se fixer des buts à atteindre, de parvenir à une amélioration de soi ou, du moins, à une transformation. Ces valeurs se fondent sur la volonté et la prise de décisions.

Les zones sémantiques modales exposées ci-dessus se situent sur un axe d'appréciation ou d'évaluation dont l'un des pôles s'oriente vers les valeurs les plus objectives et l'autre vers les valeurs les plus subjectives. Le schéma suivant illustre ce mouvement des valeurs modales portées par les formes modales que le sujet parlant mobilise dans son discours :

La fonction discursive

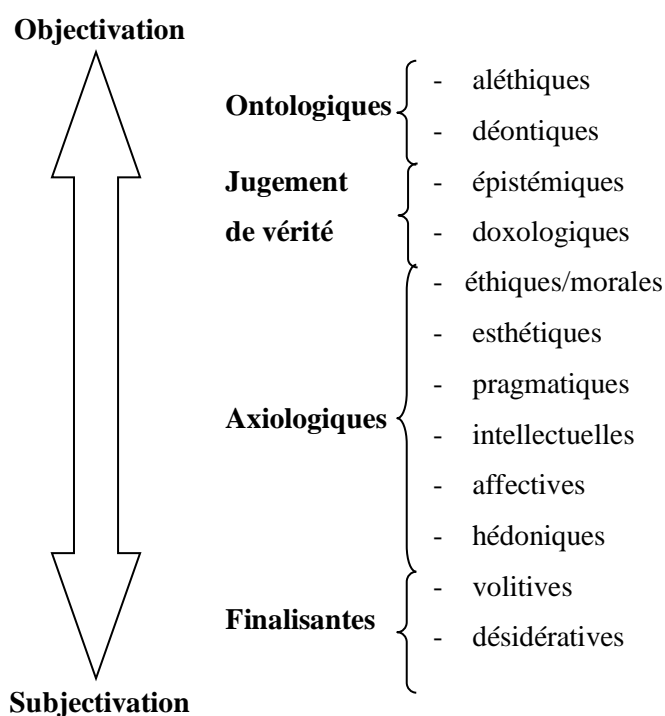


Figure 4 : La fonction discursive (GALATANU, 1996d)

Dans ce cadre constitué par les modalités, GALATANU (2003b : 99), à partir des développements théoriques de l'argumentation dans la langue (ANSCOMBRE et DUCROT, 1983), des topoï et des formes topiques (ANSCOMBRE (éd), 1995) et de la sémantique argumentative (DUCROT, CAREL, 1999), signale que le non-modal n'existe pas dans le discours car tout énoncé est argumentatif et donc, il existe toujours une prise de position par le sujet parlant dans des conditions discursives « normales ». Ceci met en relief l'importance des valeurs modales portées par la signification des entités linguistiques. Lorsque ces unités linguistiques sont mobilisées, les mécanismes langagiers qui supportent la fonction argumentative du sens discursif sont différents d'une entité lexicale à l'autre, *id est* « 'l'autorisation' de certains enchaînements discursifs et 'l'interdiction' d'autres enchaînements n'est pas inscrite dans la signification lexicale de la façon, ni au même niveau, pour toutes les unités lexicales (GALATANU, 2000, 2002). » (*ibidem*).

En établissant la différence entre les mécanismes sémantico-discursifs et les mécanismes pragmatico-discursifs dans la construction du sens, celui-ci marqué par son caractère argumentatif et modal, GALATANU justifie l'étude de la modalisation. C'est en raison de cette approche qu'elle défend qu'elle s'inscrit dans la filiation de la sémantique argumentative (*ibid.*). Par conséquent, GALATANU propose le modèle de description de la signification lexicale qui permet de prouver que « le 'potentiel modal' n'est pas inscrit de la même façon dans toutes les entités linguistiques » (*ibid.*). Voilà donc la justification de l'analyse de certaines de ces unités lexicales comme étant des formes modales, autrement dit « des entités linguistiques porteuses de valeurs modales ». Ce modèle, dit-elle, permet aussi de montrer que le discours peut transformer le potentiel argumentatif des entités mobilisées, c'est-à-dire que le « discours ne préserve pas toujours les valeurs inscrites dans les significations des entités linguistiques et qu'il peut reconstruire, par des mécanismes sémantico-discursifs ou pragmatico-discursifs le potentiel argumentatif des mots qu'il

mobilise » (*idem*, p. 99-100). Au passage, il faut ajouter que ce modèle est aussi en mesure d'analyser les phénomènes discursifs inférentiels qui ne font pas partie de l'objet de la sémantique argumentative.

Etant constitué d'une opération mentale d'association de représentations du monde « dans un bloc signifiant » et d'une opération mentale de sélection d'une relation entre ces représentations, l'acte discursif englobe deux phénomènes discursifs de production de sens :

- le **phénomène sémantico-discursif**, qui repose sur « un degré de stabilité très élevé de cette association des représentations, association conventionnalisée linguistiquement, id est présente dans la signification des entités linguistiques », est l'objet le plus important pour la sémantique argumentative. (*id.* p. 100)
- le **phénomène pragmatico-discursif** désigne des « associations de représentations proposées par l'acte discursif, dans la singularité de son contexte. » (*ibidem*)

Or, si les déploiements des associations et des sélections du lien entre les représentations ne sont pas présents dans les séquences discursives, deux types de calculs sont donc indispensables :

- le calcul du sens à partir de l'orientation argumentative inscrite dans la signification des entités lexicales
- le calcul inférentiel, s'appuyant sur la mobilisation d'informations contextuelles ou stockées dans la mémoire (*idem*, p. 101)

Ce qui précède permet de comprendre, d'un côté, que dans certaines séquences discursives à un énoncé à visée argumentative axiologiquement positive ou négative lui suffit, pour sa compréhension et/ou explication, la présence des entités lexicales qui le composent dans la mesure où ces dernières ont inscrit dans leur signification une valeur axiologique (positive ou négative). Et, d'un autre côté, cela permet de comprendre que dans d'autres énoncés, la visée argumentative, axiologiquement positive ou négative, dépend du contexte dans lequel ces énoncés ont lieu en raison de l'absence d'une prise de position dans la signification de l'entité lexicale.

De même, il existe des entités linguistiques axiologiquement monovalentes, comme *crime*, *viol*, par exemple, et d'autres entités axiologiquement bivalentes, telles que *guerre*, *grève*... les secondes pouvant être orientées vers des conclusions axiologiquement positives ou négatives suivant le co-texte ou le contexte. C'est à partir de la distinction entre ces deux types d'entités qu'il est obligatoire de proposer une théorie sémantique qui puisse « rendre compte du niveau d'inscription de la valeur axiologique dans la signification des mots » (*ibidem*). La théorie pouvant faire apparaître ces caractéristiques inscrites dans la signification des unités lexicales et proposer un modèle de description de la signification lexicale est la Sémantique des Possibles Argumentatifs. Il nous reste à préciser que cette approche a accordé un statut linguistique et un statut discursif au concept de modal.

II.5.4.3 Les fonctions discursives : objectivation et subjectivation

En fonction des valeurs modales que convoquent les formes modales insérées dans leurs discours, les sujets communicants rendent compte d'un degré plus ou moins marqué d'objectivation et plus ou moins marqué de subjectivation. En ce sens, GALATANU (1997a),

signale deux types de mouvements dans le discours: un mouvement d'objectivation et un mouvement de subjectivation. Ces deux mouvements s'activent sur l'axe des zones modales, ils s'orientent vers la zone ontologique ou vers la zone de valeurs finalisantes et sont en rapport avec les formes modales qui véhiculent les valeurs ou, mieux, qui apparaissent dès que le sujet transforme la langue en discours, notamment dans ces formes modales. Le rôle du spécialiste de l'analyse linguistique du discours consistera à mettre en place un carrefour qui rende compte de la manière dont le locuteur objective ou subjective son discours au moyen de formes modales porteuses de valeurs modales. En schématisant ce double regard du chercheur, il devrait mener à bien une analyse suivant ce schéma :

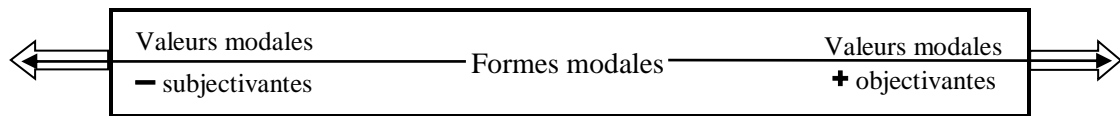


Figure 5 : Mouvements d'objectivation et de subjectivation

Les deux trajectoires, faisant partie d'un axe, s'activent suivant l'intérêt du sujet parlant de s'occulter ou d'apparaître clairement dans son discours. A ce sujet, KERBRAT-ORECCHIONI (1980 : 70) affirme que les unités lexicales sont subjectives car elles ne fournissent aucun analogon de la réalité, elles ne sont pas que des « symboles substitutifs et interprétatifs des « choses » ». Ces entités lexicales découpent et organisent le monde « à leur manière » et, en reprenant LEE WHORF, les sujets communicants découpent l'univers référentiel à partir des possibilités existantes dans les langues.

A cela s'ajoute le rôle de la communauté qui agirait comme un inconscient linguistique collectif déterminant les descriptions que ses membres font du monde. KERBRAT-ORECCHIONI s'intéresse surtout à l'usage individuel que les sujets font de la langue et non à l'action linguistique collective. Dans cet ordre d'idées, elle affirme que devant l'énonciation, le sujet parlant choisit de produire un discours plus objectivant ou plus subjectivant : « [...] il a en gros le choix entre deux types de formulations : le discours « objectif », qui s'efforce de gommer toute trace de l'existence d'un énonciateur individuel ; le discours « subjectif » dans lequel l'énonciateur s'avoue explicitement [...] ou se pose implicitement [...] comme la source évaluative de l'assertion ». Le fait que les entités lexicales soient plus ou moins porteuses de subjectivité dans la langue n'empêchent pas le sujet parlant de puiser dans le réservoir linguistique et, en fonction de la culture, du contexte, entre autres, il décide de s'en servir en vue de présenter un discours plus « transparent » ou plus « opaque », *id est* plutôt visible ou plutôt effacé sur le plan de l'objectivation ou de la subjectivation (*idem*, p. 71).

L'implication du sujet parlant (objectivation ou subjectivation) peut être exprimée de manière explicite au moyen du mécanisme discursif de transparence. Mais le sujet communicant peut aussi, au moyen du mécanisme d'opacité, se replier afin de voiler le degré d'implication objectivante ou subjectivante. Introduisant ces mécanismes utiles à l'analyse linguistique du discours, GALATANU (2000) montre le rapport des formes modales et de leurs valeurs modales qui se croisent pour rendre compte de l'implication du sujet parlant. A partir des aspects précédents GALATANU (2000) définit les mécanismes qui en résultent comme suit :

- un mécanisme reposant sur une correspondance entre la subjectivation des contenus par les valeurs convoquées et la subjectivation par les formes linguistiques mobilisées.

- un mécanisme s'appuyant sur la concordance de l'objectivation des contenus par les valeurs convoquées et l'objectivation par les formes linguistiques mobilisées.
- un mécanisme discursif d'objectivation explicite.
- un mécanisme reposant sur la discordance entre la subjectivation des contenus par les valeurs convoquées et l'objectivation par les formes mobilisées : un mécanisme discursif d'occultation de la subjectivation; le mécanisme s'appuyant sur la discordance entre l'objectivation des contenus par les valeurs convoquées et la subjectivation par les formes mobilisées : mécanisme d'occultation de l'objectivation.

GALATANU (1996d) propose un schéma concrétisant les mécanismes ci-dessus qui résultent de croiser les formes modales et les valeurs qu'elles portent. Voici donc la schématisation :

		Formes linguistiques	
		A	B
Valeurs	MD : mécanismes discursifs : A, B, C, D		
		A	B
		Valeurs objectivantes et formes objectivantes : objectivité transparente	Valeurs objectivantes et formes subjectivantes : révélation
		C	D
	Valeurs très subjectivantes dans les formes très objectivantes : MD d'occultation du mouvement de subjectivation : recul, repli	Valeurs subjectivantes et formes subjectivantes : subjectivité transparente	

Figure 6 : mécanismes discursifs (1996d)

On peut observer que les pôles attribuables à l'ensemble de ces quatre mécanismes sont formés, d'une part, par les MD A en raison de la coïncidence des formes et des valeurs objectivantes, ce qui produit l'objectivité transparente. D'autre part, les MD D rendent compte de la coïncidence de formes et valeurs subjectivantes en entraînant l'existence d'une subjectivité transparente. Dans les points intermédiaires de l'axe réunissant ces mécanismes se situent les MD B y MD C dans lesquels les formes et les valeurs mobilisées sont soit objectivantes, soit subjectivantes.

Dans le domaine de la **sémantique**, le programme de recherche entamé et développé par la SPA a envisagé l'identification du niveau d'inscription des valeurs modales (les « prises de position ») dans la signification lexicale. Les entités linguistiques se caractérisent parfois par la présence d'une valeur axiologique négative ou positive dans leurs stéréotypes, dans le mot *vol* par exemple, et on parle alors de monovalence. Parfois, elles se caractérisent par une bivalence ou polarité, *id est* l'inscription de valeurs axiologiques positives et négatives, comme dans le cas du mot *guerre*, dans leurs possibles argumentatifs (GALATANU 2003b : 103). Lorsqu'on est face à des entités lexicales bivalentes et qui sont mobilisées dans le discours, c'est la contamination discursive, avec les stéréotypes des mots du contexte, qui sélectionne et active l'un o l'autre des pôles axiologiques, et stabilise une orientation argumentative.

De ce point de vue, pour la SPA sont **modales** les entités lexicales qui comptent « [...] parmi les éléments de leurs stéréotypes ou même de leurs noyaux, une ou plusieurs valeurs modales. » (*idem*, p. 104)

Dans le domaine de l'**analyse linguistique du discours**, le programme de recherche vise « l'activation des valeurs modales axiologiques pour les nominaux bivalents et sur le renforcement ou l'affaiblissement, voire l'interversion des valeurs portées par les nominaux axiologiquement monovalents, et, ipso facto, sur la re-construction discursive des systèmes de valeurs » (*id.* p. 103). Dans ce sens, d'un point de vue du sens pragmatique ou discursif, la **modalisation** correspond à la « mobilisation d'entités linguistiques modales » dans un processus de contamination qui, de par l'interaction des stéréotypes, contribue à la confirmation, la modification et même l'inversion des valeurs inscrites dans les mots.

II.5.4.4 Les formes modales

Ces formes modales correspondent aux entités lexicales de la langue. Elles portent des valeurs modales dans leur signification. A ce sujet, GALATANU établit que « sur le **plan sémantique**, nous considérons comme **modales** les entités linguistiques qui ont parmi les éléments de leurs stéréotypes ou même de leurs noyaux, une ou plusieurs valeurs modales. » (*id.* p. 104). La mobilisation de ces formes, qui à leur tour convoquent des valeurs modales, est à la base des fonctions discursives que GALATANU présente comme des « processus d'évaluation du monde construit par le discours. » (*id.* p. 93). Une autre caractéristique de ces formes modales consiste à ce que le “ le potentiel modal ” est inscrit différemment dans toutes les entités lexicales. De même, les valeurs inscrites dans ces entités linguistiques peuvent être modifiées en raison de l'action de mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs, ce qui va reconstruire leur potentiel argumentatif. D'autre part, les formes modales peuvent être monovalentes o bivalentes. Les premières inscrivent dans leur noyau ou dans leurs stéréotypes, l'un des pôles axiologiques (positif ou négatif). Les secondes portent dans leurs strates les deux pôles et l'un d'eux s'active dans la mobilisation discursive. GALATANU fait remarquer que « La distinction entre des entités linguistiques axiologiquement monovalentes ou axiologiquement bivalentes exige [...] une théorie sémantique susceptible de rendre compte du **niveau d'inscription de la valeur axiologique dans la signification des mots.** » (*id.* p. 101) Les aspects faisant partie de cette théorie seront abordés par la suite car elle constitue le noyau dur orientant notre recherche.

A présent, en revenant aux mécanismes d'objectivation et de subjectivation, ainsi qu'aux valeurs modales, tous les deux abordés précédemment, il est important de présenter deux modalités autour desquelles s'organisent les formes modales. Il s'agit des modalités de RE et des modalités de DICTO.

Modalités de RE : au Moyen-âge, Thomas D'AQUIN a opposé cette modalité à la modalité de DICTO. A titre d'information, RE est traduit comme « à propos de la chose », tandis que DICTO signifie « à propos de ce qui est dit ». En ce qui concerne l'orientation théorique de cette recherche, notamment les formes modales, la modalité de RE regroupe les étiquettes nominales, les étiquettes verbales et l'ensemble de leurs modificateurs. Ces derniers concernent les caractérisants qui se lient aux étiquettes nominales, des modificateurs de verbe se reliant aux étiquettes verbales. Quant à l'axe objectivation/subjectivation, les étiquettes

nominales apparaissent comme plus objectivantes, alors que les modificateurs s'orientent vers la subjectivation.

Modalités de DICTO : plus marquées subjectivement que les modalités précédentes, elles concernent les verbes à usage modal, les adjectifs opérateurs de phrase et l'adverbe modalisateur de phrase.

Dans le schéma ci-dessous, GALATANU croise les zones sémantiques modales avec les formes modales (modalités de RE et de DICTO), ainsi que les axes objectivation/subjectivation, ce qui favorise une meilleure appréciation de l'ampleur des relations dans le cadre de l'analyse du discours et de la sémantique argumentative :

OBJECTIVATION	←				→		SUBJECTIVATION	
FORMES	Modalité de RE				Modalité de DICTO			
	Étiquettes nominales (A) et verbales (B)		Modificateurs de l'étiquette nominale (C) et de l'étiquette verbale (D)		Verbe modale ou adjectif opérateur de phrase Sm=JE é et S imp.		Adverbe modalisateur	Verbe modal ou adjectif opérateur de phrase Sm=JE é
VALEURS	A	B	C	D	F	G	H	
+ objectivation valeurs ontologiques : - aléthiques : 1 1.1 nécessaire 1.2 impossible 1.3 aléatoire 1.4 possible - déontiques : 2 2.1 obligatoire 2.2 interdit 2.3 facultatif 2.4 permis	A				C			
valeurs de jugement de vérité : - épistémiques : 3 3.1 certain 3.2 exclu 3.3 incertain 3.4 probable - doxologiques : 4 4.1 certain 4.2 exclu 4.3 incertain 4.4 probable								
valeurs axiologiques : - morales-éthiques : 5 - esthétiques : 6 - pragmatiques : 7 - intellectuelles : 8 - hédoniques-affectives : 9	D				B			
valeurs finalisantes : - volitives : 10 - désidératives : 11 + subjectivation								

Figure 7 : Le croisement des valeurs et des formes modales (GALATANU, 2002)

Dans le tableau ci-dessus, le croisement de l'axe objectivation/subjectivation vertical avec l'axe d'objectivation/subjectivation horizontal, *id est* les zones sémantiques modales et les formes modales respectivement, permet d'obtenir les mouvements et les mécanismes discursifs suivants :

- *A : mouvement d'objectivation en concordance avec un mouvement d'objectivation par les formes linguistiques. Il s'agit d'un mécanisme discursif d'explicitation de l'objectivation.*
- *C : mouvement d'objectivation en discordance avec un mouvement de subjectivation par les formes linguistiques. Il s'agit d'un mécanisme discursif d'opacité de l'objectivation.*
- *D : mouvement de subjectivation en discordance avec un mouvement d'objectivation par les formes linguistiques. Il s'agit d'un mécanisme discursif d'opacité de subjectivation.*
- *B : mouvement de subjectivation en concordance avec un mouvement de subjectivation par les formes linguistiques. Il s'agit d'un mécanisme discursif d'explicitation de la subjectivation. (GALATANU, 2002).*

Selon GALATANU, en tant que termes porteurs de valeurs modales, les entités linguistiques sont des formes modales agissant comme des véhicules de l'orientation argumentative. Dans cet ordre d'idées, elle conditionne la discussion sur les valeurs à la discussion sur « le problème de leur énonciation et de leur acceptation, qui passe par une procédure communicationnelle de conviction » (2002b). Elle ajoute que la procédure communicationnelle est assurée sur le plan discursif par la mise en œuvre, par des mécanismes argumentatifs, des valeurs contenues durablement dans la signification de certaines entités lexicales ou des mots renvoyant au « « fait social » [...] ou des mots désignant les pôles de la zone sémantique de l'axiologie [...] que je définirai comme des universaux sémantiques. » (*ibidem*)

CHAPITRE III. LE DISCOURS LEXICOGRAPHIQUE

III.1 Les dictionnaires

Recourir au discours lexicographique s'avère indispensable dans ce type de recherche, d'autant plus que deux langues aux statuts différents font l'objet de l'étude et en raison de la présence de caractéristiques spécifiques des groupes d'informateurs et des instruments mis en place pour la collecte de données.

D'après le Petit Robert de la Langue française 2009, le dictionnaire est un « Recueil d'unités signifiantes de la langue (mots, termes, éléments...) rangées dans un ordre convenu, qui donne des définitions, des informations sur les signes. » Pour le Lexis Larousse de la Langue française, le dictionnaire est le « Recueil des mots ou d'une catégorie de mots d'une langue, généralement rangés par ordre alphabétique (mais parfois classés, par ordre de matières ou par analogies) et expliqués dans la même langue ou traduits dans une autre. » De son côté, le Trésor Informatisé de la Langue Française définit le dictionnaire comme le « Recueil des mots d'une langue ou d'un domaine de l'activité humaine, réunis selon une nomenclature d'importance variable et présentés généralement par ordre alphabétique, fournissant sur chaque mot un certain nombre d'informations relatives à son sens et à son emploi et destiné à un public défini. » Quant au Dictionnaire de l'Académie française, neuvième édition, dans sa version informatisée, il définit le mot dictionnaire comme un « Recueil méthodique de mots rangés le plus souvent dans l'ordre alphabétique » et précise que le dictionnaire général ou dictionnaire de la langue indique « la définition, l'orthographe, les sens et les emplois des mots d'une langue ».

Les quatre dictionnaires coïncident sur le fait que le *dictionnaire* est un ouvrage qui réunit des unités lexicales d'une langue et que cet ouvrage se caractérise par son organisation méthodique pour ranger ces mots dans l'ordre alphabétique. A cela, on peut ajouter que ce classement s'accompagne aussi de critères phonétiques. Outre la diversité de types de dictionnaires suivant l'objectif et le public auquel ils s'adressent, comme le montrent les autres acceptions du mot dictionnaire défini par ces ouvrages, il convient de se centrer sur le dictionnaire de la langue.

Deux raisons sont à l'origine de cette obligation d'approfondir de manière rigoureuse le domaine des dictionnaires de la langue : ce qu'ils représentent par rapport à la langue et à la culture et, par conséquent, la base qu'ils constituent pour mener à bien cette recherche.

Si on s'en tient aux définitions fournies par les précités dictionnaires, ces ouvrages recueillent les mots d'une langue ; cela veut dire que le dictionnaire-résultat provient de ce qu'on peut dénommer dictionnaire-processus qui s'est caractérisé par la mise en place d'une série d'étapes rigoureuses menées par des spécialistes. Dans ce sens, le recueil des mots d'une langue, après recensement et étude, est une sorte de représentation, de symbole de cette langue et donc, de la connaissance qu'en a la communauté qui s'en sert pour la représentation du monde, son évaluation, l'interaction et la construction/structuration du groupe social. Avec MARIE, nous considérons que « l'introduction de ces sources [les dictionnaires] » dans ma

recherche en sémantique lexicale « [...] permet de convoquer la connaissance collective linguistique de tout locuteur d'une langue » (2009b : 46), notamment des locuteurs français. D'une certaine manière, le dictionnaire rassemble les aspects lexicaux communs à tout un ensemble de locuteurs qui partagent la même langue maternelle et, sur ce plan lexical, ces locuteurs reconnaissent des éléments de base qui facilitent l'intercompréhension.

D'autre part, l'existence des dictionnaires contribue à rendre compte des mots d'une langue à un moment donné, mais en même temps, cet état correspond aussi à une période qui recouvre la durée des recherches lexicographiques ayant conduit à l'élaboration de ces ouvrages. Ce recueil représente donc les unités lexicales et leurs définitions construites par les chercheurs à partir de l'usage qu'en font et que partagent les locuteurs. Et lorsque les dictionnaires réunissent une grande partie des mots utilisés ou utilisables par cette communauté, ils présentent aussi une certaine conception de la réalité qui provient de la culture des locuteurs, même si pour certains, ces discours lexicographiques contiennent des indices idéologiques et pour d'autres, il s'agit d'un outil de la domination. À ce sujet, KOTTELAT, en citant COLLINOT et MAZIERE reprend l'affirmation de ces derniers en ce sens que « « (...) Le culturel (l'idéologique) campe inévitablement au cœur même de l'activité définitoire » (COLLINOT, MAZIERE 1997 : 143) » (2010) et ajoute que :

La conviction que les dictionnaires constituent des *textes culturels* (DUBOIS 1971 : 99), dépositaires d'indices idéologiques, est désormais partagée par la majorité des métalexigraphes, dont certains se sont orientés, à partir des années 70, vers le repérage des traits d'une idéologie dominante (et de ses représentations doxiques conséquentes) dans la production dictionnaire. (*ibidem*).

Cependant, une révision plus détaillée de DUBOIS (1971) permet d'élargir et de resituer ses propos : « Les dictionnaires sont des objets culturels [...] ils témoignent. Ainsi, le dictionnaire de langue est le livre par excellence : dépositaire du « trésor » commun que la langue constitue par les locuteurs ; il est le lieu privilégié de la référence à la connaissance et au savoir linguistique et culturel ». Ce qu'expose DUBOIS renvoie en fait au dictionnaire en tant qu'outil ou ouvrage qui s'avère capable de réunir ce que les locuteurs d'une langue ont construit et qui peut être représenté par des mots.

Dans le même ordre d'idées, REY-DEBOVE (1971) met en relief une caractéristique importante du dictionnaire : « Mais ce qui fait le charme et la complexité des dictionnaires c'est qu'ils nous parlent du monde et, en même temps, ils nous parlent de la langue dans laquelle ils nous disent les choses, incluant la langue parmi les choses du monde. »

En cherchant à établir une différence entre la lexicographie et la dictionnaire, PRUVOST (2006 : 101) signale que la première n'a aucune perspective commerciale et est fondée sur la recherche dans le domaine des mots et de leur recensement, ainsi que dans les travaux définitoires qui y sont liés, et aboutit généralement à l'élaboration de bases de données et pas forcément à la production de dictionnaires. La dictionnaire, affirme-t-il, correspond à l'élaboration d'un dictionnaire qui sera vendu et acheté avec « toutes les problématiques dont relève chaque réalisation, en tant qu'instrument de consultation et en tant que média culturel à dessein pour un public déterminé d'acheteurs potentiels » (*ibidem*).

Par effet ricochet, PRUVOST fait une remarque sur le statut du dictionnaire dans la société, ou parmi les usagers, en concluant ceci : « [...] ne faut-il jamais oublier que le dictionnaire représente un produit technico-commercial dont le contenu est défini en fonction

des moyens qui lui sont consentis par une clientèle délimitée, dans le cadre d'une étude de marché précise » (*ibid.*). Plus loin dans son livre, PRUVOST parvient au juste milieu en accordant aux lexicographes et au dictionnaristes leurs apports et en indiquant leurs responsabilités. Les uns et les autres réalisent un travail complémentaire et, rappelle-t-il, « le bon dictionnaire est le fruit du travail conjoint et transparent des lexicographes et des dictionnaristes » (*idem*, p. 104). Il établit également une relation entre le dictionnariste et lexicographe qui conduit finalement à l'importance du linguiste et à ses recherches en passant par le lexicologue.

Pour certains auteurs les dictionnaires accomplissent une fonction pédagogique et didactique dans la mesure où ces ouvrages établissent les mots qui sont reconnus et utilisés par la culture qui a engendré la langue que ce dictionnaire représente, leur orthographe, leurs définitions et acceptions ainsi que les exemples qui illustrent soit la définition, soit l'usage. En même temps, les dictionnaires s'établissent comme une sorte de patrimoine culturel et linguistique à préserver et à utiliser comme référence pour l'intercompréhension.

Un autre aspect fondamental dans la compréhension et l'utilisation d'un dictionnaire, ainsi que dans la réalisation de cette recherche est le discours lexicographie lui-même, autrement dit, la structure d'un dictionnaire. Selon le site du Ministère de la Culture et de la Communication (<http://www.dictionnaires.culture.fr/index.html>) pour mieux saisir les éléments qui composent le dictionnaire, au-delà de la signification des unités lexicales, il faut interpréter d'autres données. Les éléments pertinents dans cette présentation concernent deux grands composants : la macrostructure (la présentation des mots et les entrées des articles) et la microstructure (définition, exemples, grammaire, phonétique, etc.). La sélection du plan de l'article peut varier, d'un dictionnaire à l'autre, en fonction de critères tels que l'homonymie et la polysémie. Également, les mots peuvent être présentés suivant un plan différent : logique, historique ou formel.

Dans la microstructure, la **définition** est l'un des éléments principaux de notre recherche. Pour le site en question, la définition « est la formule coïncidant ou suggérant les valeurs d'emploi d'un mot ou d'une expression, autrement dit, son sens. » La nature grammaticale de cette information doit correspondre à celle du terme défini. La définition est constituée d'un **mot central** qui désigne la notion englobant le mot défini et qui « est précisé par d'**autres termes** chargés de distinguer le mot à définir de tous les autres du même type [...] » (Ministère de la Culture et de la Communication).

Une autre information nécessaire dans cette recherche, à la lumière du Nouveau Petit Robert de la Langue française 2009, est l'**exemple** qui a pour fonctions compléter la définition, apporter des éléments de preuve et « montrer le mot en action, sa place dans la phrase, sa morphologie (formes conjuguées de verbes, formes au féminin et au pluriel), montrer que le sens du mot est bien compatible avec la définition. » (XVII)

L'exemple, selon ce dictionnaire, est défini comme « une phrase ou une partie de phrase où figure l'entrée [mot-vedette], qui est produite par le lexicographe ou empruntée à un auteur, avec mention de son nom. » (XVII). La **citation** accomplit les mêmes fonctions de l'exemple, mais à la différence de celui-ci, et surtout dans les gros ouvrages, la référence complète du texte apparaît.

En décrivant la nature des exemples utilisés dans un dictionnaire, REY-DEBOVE et REY, signalent dans le Nouveau Petit Robert de la Langue française 2009 que c'est la fréquence des phrases lues ou entendues par le lexicographe qui s'établit comme critère pour l'introduction des exemples et que :

L'ensemble des exemples d'un dictionnaire n'est autre que ce qui se dit le plus souvent à une époque donnée dans une langue donnée. La somme de ces exemples et notamment la **phraséologie** fixe pour nous et notre postérité un état présent de la société, de ses préoccupations et de ses valeurs. Il n'y a donc rien de « forgé » dans un bon exemple, qu'on peut qualifier de « naturel », bien au contraire. (XVII-XVIII)

Les exemples et les citations situent les mots dans l'un des usages possibles à une période précise de l'histoire de la langue et de la société et, dans ce sens, illustrent l'emploi et attestent la définition tout en laissant des traces des valeurs, des conceptions, des problématiques de l'être humain et de sa culture spécifique.

En tenant compte des caractéristiques du discours lexicographique présenté ci-dessus, dans lequel prédominent le recensement et l'analyse marqués par la rigueur et le caractère systématique, entre autres conditions fondamentales, et aussi en raison du fait de se fixer comme une référence d'une langue, il s'avère indispensable de recourir aux dictionnaires choisis pour mener à bien cette recherche.

III.2 Précisions sur le choix des dictionnaires

Devant restituer les définitions des mots **travail**, **étude**, **réussite**, **échec** et **succès**, nous avons eu recours à deux dictionnaires monolingues, à savoir : **Le Nouveau Petit Robert de la Langue française 2009**, version électronique, et le **Lexis Larousse de la langue française**.

Quant aux dictionnaires en langue espagnole, nous n'avons pas eu le choix, à proprement dire, en raison du nombre restreint de dictionnaires représentatifs de cette langue parlée en Colombie, d'une part, et, car la tradition veut que l'on utilise des dictionnaires répandus dans le monde hispanophone et dont les maisons d'édition sont espagnoles, d'autre part. La référence reste donc la norme établie par l'académie de la langue espagnole, la **Real Academia de la Lengua Española**, par l'intermédiaire de son dictionnaire, le **Diccionario de la Real Academia Española** (DRAE). Il est bon de signaler ici que des dictionnaires locaux rendant compte des caractéristiques propres de variantes linguistiques en Amérique latine existent dans plusieurs pays, mais ils visent à présenter des mots qui ne concernent pas ceux que nous avons choisis pour cette recherche. Il est donc important de rappeler ici que les mots équivalents en espagnol correspondent à **trabajo**, **estudio(s)**, **logro**, **fracaso** et **éxito**.

Compte tenu des définitions si courtes présentées dans les dictionnaires d'espagnol colombiens et de l'influence marquée non seulement du Diccionario de la Lengua Española (DRAE), mais en plus d'autres dictionnaires édités en Espagne, nous avons décidé de prendre en considération quatre dictionnaires pour compléter les sources permettant de construire la représentation de la signification lexicale des mots en espagnol, à savoir :

- Diccionario Básico Castellano Ilustrado, editorial Voluntad S.A.
- Diccionario de la Lengua Española Educar
- Diccionario de Uso del Español Edición Electrónica, editorial Gredos. Il s'agit dans ce dictionnaire de la versión numérisée du célèbre dictionnaire Diccionario de Uso del Español María Moliner Ruiz, 2^{ème} édition de 2001.
- Diccionario de la Lengua Española, publié par l'Académie de la Langue espagnole (DRAE)

Les deux premiers ouvrages sont édités en Colombie et les deux autres proviennent d'Espagne.

D'autre part, puisque les dictionnaires d'espagnol colombien proviennent de l'influence lexicographique et dictionnaire espagnole, il s'est révélé indispensable de prévoir des questionnaires dans cette langue, et correspondants exactement aux mêmes questions élaborées en français, et que nous avons fait passer auprès de 21 professeurs d'université appartenant à des filières autres que la linguistique, la sémantique, la pragmatique, les sciences de l'éducation et ne travaillant pas en tant qu'enseignants de langue espagnole, française ou anglaise. Le but était de dresser une référence colombienne dans le domaine de la signification des mots choisis de manière à ce que ces données permettent de comparer les résultats obtenus parmi les futurs enseignants de français qui se forment à l'Université Pédagogique Nationale et qui font l'objet de cette recherche.

CHAPITRE IV. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

La méthodologie sur laquelle se structure et se développe cette recherche découle du choix du cadre théorique et notamment du noyau dur, à savoir la Sémantique des Possibles Argumentatifs.

L'objectif général que nous cherchons à atteindre dans notre recherche est lié d'une manière très étroite au processus de reconstruction discursive des significations lexicales des mots désignant des valeurs sociales complexes, notamment *travail*, *étude*, *réussite*, *échec* et *succès* chez les futurs enseignants de FLE en Colombie, et à l'influence du contexte culturel et linguistique colombien dans cette reconstruction et à l'incidence des hétéronymes espagnols dans l'acquisition des mots français visés par cette étude (*trabajo*, *estudio*, *logro*, *fracaso* et *éxito*).

Rendre compte de la mobilisation discursive des valeurs sociales complexes chez ce type de population permet d'identifier et d'étudier sa compétence sémantique en français et, par conséquent, sa compétence pragmatique. En même temps, l'analyse de ces compétences chez ces futurs enseignants de FLE permet d'étudier les implications de ces résultats dans leur formation et dans leur avenir professionnel du fait qu'ils devront orienter des apprentissages et spécialement l'acquisition de ces compétences.

Le modèle de la SPA, utilisé pour cette recherche, contribue également à l'identification des représentations culturelles qui circulent dans l'expression en français chez les futurs enseignants de FLE en contexte exolingue.

Compte tenu des aspects précédents, notre recherche s'inscrit dans un programme collectif de recherche du SAD du CoDiRe qui s'intéresse à l'étude des mots *travail*, *réussite* et *loisir*. Nous avons cependant renoncé à l'entité lexicale *loisir* et ajouté *étude* et *succès*.

Pour rendre compte de la mobilisation discursive des valeurs sociales portées par les mots *travail*, *étude*, *réussite*, *échec* et *succès* chez les futurs enseignants de FLE et l'influence du manuel de français et du contexte culturel et linguistique, nous procédons à collecter un corpus auprès de trois types d'informateurs que nous présentons ci-dessous. Nous effectuons le recueil des données à l'aide de trois questionnaires relevant du protocole de recherche de terrain, d'enquête de la Sémantique des Possibles Argumentatifs.

Dans le premier questionnaire passé auprès des étudiants-futurs enseignants de FLE, des professeurs universitaires et des enseignants de FLE, ces trois groupes d'informateurs rendent compte des associations qu'ils établissent entre les mots étant l'objet de cette étude et d'autres entités lexicales. Dans le deuxième, ces groupes doivent évaluer une série d'enchaînements argumentatifs que nous leurs proposons (déploiements argumentatifs) afin de rendre compte de leur compétence sémantique argumentative. Les trois groupes d'informateurs proposent, dans le troisième questionnaire, des définitions de chacune des cinq entités lexicales visées par notre étude.

Une fois reprises et présentées les grandes lignes de cette recherche, ainsi que certains aspects annonçant l'orientation méthodologique, nous présentons ci-dessous, à partir des orientations du modèle de la SPA, des aspects tels que la constitution du corpus et la population cible.

IV.1 Présentation du corpus et de son contexte

Comme nous l'avons annoncé ci-dessus, d'une part, la matière première de cette recherche est fournie par les représentations et les associations que dans le domaine de la compétence sémantique et pragmatique construisent les étudiants futurs enseignants de FLE qui se forment dans l'une des universités colombiennes. Et, d'autre part, il s'est avéré fondamental d'avoir recours à la méthodologie de questionnaires. Ce type d'instrument de collecte de données s'est constitué comme étant le moyen le plus approprié pour recueillir le corpus dont nous nous occuperons plus loin pour rendre compte de la mobilisation discursive des valeurs sociales en français langue étrangère.

Pour mener à bien cette étude, nous avons défini des groupes d'informateurs correspondant aux différents acteurs de la formation qui interviennent dans le processus d'apprentissage et d'enseignement du français, ainsi qu'à des acteurs représentatifs de la culture colombienne et de la langue espagnole parlée en Colombie. Une fois établis ces groupes, nous avons fait passer auprès d'eux chacun des trois questionnaires prévus.

IV.2 Le corpus

Dans le cadre universitaire colombien et parmi les étudiants apprenant des langues étrangères, dont le français, nous avons choisi les groupes auprès desquels nous avons fait passer des questionnaires visant l'identification d'associations lexicales et la définition des mots faisant l'objet de cette recherche. Nonobstant, le corpus que nous avons constitué est bien plus complexe et nous allons le présenter ci-dessous.

IV.2.1 Sous-corpus 1

Cette première composante du corpus correspond aux discours lexicographiques présents dans les dictionnaires de français et de langue espagnole. A partir de ces documents, nous procédons à élaborer la description de la signification lexicale des mots choisis en vue de rendre compte de la partie stable de leur signification.

IV.2.2 Sous-corpus 2

La deuxième composante est constituée par les résultats des questionnaires que nous avons passés auprès des étudiants futurs enseignants de FLE et qui correspondent aux données collectées dans 420 questionnaires, soit trois questionnaires par informateur et 140 informateurs.

IV.2.3 Sous-corpus 3

Cette partie du corpus correspond aux données recueillies auprès des 9 enseignants de FLE : 27 questionnaires (trois questionnaires par enseignant).

IV.2.4 Sous-corpus 4

Le quatrième composant comprend les résultats obtenus à partir des questionnaires passés auprès de 21 professeurs d'université, soit 63 questionnaires au total. Les réponses recueillies dans ce sous-corpus ont été fournies en espagnol, la langue maternelle des informateurs.

IV.2.5 Sous-corpus 5

Celui-ci est constitué par les extraits du manuel pour l'enseignement du FLE le plus utilisé par les professeurs et les étudiants de l'Université Pédagogique Nationale. Compte tenu de la faible utilisation réelle de ce manuel, Forum 1, aussi bien par les enseignants que par les apprenants de FLE, seuls douze extraits de leçons ont été choisis.

En outre, le manuel Forum 1 se caractérise, tout au long de ses neuf unités, par la faible occurrence des entités lexicales qui font l'objet de notre recherche. Une autre caractéristique liée à des orientations de la licence Espagnol-Langues étrangères et la section de français du Département de Langues consiste en ce qu'il n'existe aucun livre choisi et défini comme le manuel à suivre. Par conséquent, aucun manuel, notamment Forum 1, n'est jamais abordé dans son intégralité ni dans toute sa progression en classe de FLE ni en dehors des cours en présentiel.

IV.3 La population ciblée

Après avoir défini trois questionnaires qui sont utilisés dans le programme de recherche plus large sur les valeurs sociales, dans la perspective théorique qui est celle de la SPA, nous avons choisi trois groupes d'informateurs qui fournissent les données faisant l'objet de notre analyse. Nous exposons ci-dessous les groupes et leurs caractéristiques afin de mieux rendre compte de leur choix et de leur place dans la recherche.

IV.3.1 Groupe 1 : Étudiants de français langue étrangère (futurs enseignants de FLE)

Ce groupe est constitué de 140 étudiants, âgés de 19 ans en moyenne, faisant partie de la licence Espagnol-langues étrangères de l'Université Pédagogique Nationale de Bogota. À partir de leurs parcours dans la licence, ceux-ci se situent entre la troisième année (cinquième semestre), et ont suivi 450 heures de français langue étrangère, et la cinquième année (dixième semestre), ayant suivi au moins 770 heures d'apprentissage de cette langue. Leur compétence de communication en français correspond aux niveaux intermédiaire et avancé. C'est le groupe d'enquêtés le plus important dans la mesure où la recherche vise à identifier la

construction discursive des valeurs sociales annoncées ci-dessus. Autre aspect fondamental : la grande majorité d'entre eux a débuté l'apprentissage du français après l'âge de 15 ans.

Ce groupe d'informateurs constitue le groupe « noyau dur » de notre recherche car ils sont censés avoir une assez bonne compétence en français et qu'ils conforment un nombre significatif ayant eu l'accompagnement et l'influence de plusieurs professeurs de FLE. En outre, ce groupe représente l'étudiant type formé dans le cadre de licence Espagnol-langues étrangères. Nous aurions pu nous concentrer sur les étudiants de niveau avancé et assurer une certaine homogénéité en termes de niveau de langue. Néanmoins, choisir un nombre plus important et recouvrant plusieurs semestres permet de rendre compte d'un éventail large de représentations chez les étudiants enquêtés.

IV.3.2 Groupe 2 : Professeurs de français langue étrangère

C'est l'ensemble des enseignants de français **qui ont dispensé** des cours de langue française qu'ont suivi la plupart des étudiants faisant partie du premier groupe présenté. Au total, 9 enseignants colombiens ont répondu aux questionnaires en français. Ce groupe d'enquêtés constitue l'une des références utilisées dans cette recherche pour analyser la compétence sémantique des étudiants composant le groupe 1. D'une certaine manière, avec le manuel pour l'enseignement du FLE, malgré sa faible utilisation, les enseignants deviennent des modèles de la langue que les étudiants intègrent à leur dispositif de communication. La plupart de ces enseignants ont séjourné au moins 6 mois en France et certains sont titulaires d'un master.

Nous avons décidé d'enquêter 9 des 10 enseignants, l'auteur de cette recherche étant le dixième, en raison du rôle qu'ils ont dans la formation des futurs enseignants de FLE et, surtout, car ces professeurs sont le modèle de locuteur de langue française immédiat et la référence linguistique, à part les dictionnaires et les matériels tels que les manuels de FLE et les documents authentiques. Dans la plupart des cas, ces enseignants représentent le seul interlocuteur de langue française pour ces étudiants de FLE et dans cet ordre d'idées les professeurs sont une source d'effets potentiels sur leurs représentations des valeurs sociales et sur la mobilisation discursive de ces valeurs.

IV.3.3 Groupe 3 : Professeurs universitaires

Ce troisième groupe est constitué de 21 professeurs universitaires appartenant à des filières non linguistiques ou n'ayant aucun rapport avec la formation d'enseignants de français. Autrement dit, ce sont des professeurs dont les disciplines n'ont aucune relation avec l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangère ou maternelle. Ce groupe répond aux trois questionnaires en espagnol, équivalents à ceux de français passés auprès des deux premiers groupes. Outre la caractéristique de ne pas parler le français, et de dispenser leurs cours en espagnol, ces informateurs permettent d'obtenir une référence des mots représentant des valeurs sociales en espagnol langue maternelle. Leurs représentations en espagnol permettent **non seulement de compléter les informations fournies par les dictionnaires colombiens et espagnols**, mais elles deviennent également une référence lexicale en langue maternelle permettant d'analyser les possibles influences de la langue maternelle et de la

culture d'origine dans la construction de la compétence sémantique en français langue étrangère.

Le choix de ce groupe s'explique, rappelons-le, par notre intérêt et notre besoin de compter sur une référence des mots en espagnol ; autrement dit, il est indispensable d'identifier la manière dont les locuteurs colombiens représentent la signification des entités lexicales choisies mais cette fois, dans la langue maternelle des étudiants de FLE.

Ayant défini ces trois groupes (140 étudiants apprenant de FLE, 9 professeurs de FLE et 21 professeurs sans rapport avec l'enseignement des langues), nous allons nous occuper de l'instrument utilisé pour la collecte des données.

IV.4 L'instrument utilisé : les questionnaires

Rappelons ici que le but général de cette recherche est d'analyser les caractéristiques de la compétence sémantique et pragmatique développée en FLE dans le domaine de la mobilisation discursive des valeurs sociales chez des étudiants colombiens, futurs enseignants de FLE. Cela dit, nous avons intérêt à faire l'étude de la compétence sémantique qui est à la base de la compétence pragmatique, ce qui nous mène à rendre compte de cinq mots et à la manière dont ces étudiants colombiens construisent leur signification ; autrement dit, comment ils mobilisent les valeurs sociales dans leurs interactions. Ces valeurs sociales sont représentées par les mots suivants : *travail*, *étude*, *réussite*, *échec* et *succès*. Les questionnaires visent donc l'identification des représentations qu'ont les trois groupes interrogés, notamment le premier, des mots *travail*, *étude*, *réussite*, *échec* et *succès*. Leurs associations, leurs conceptions et leurs définitions, présentes dans leurs réponses feront l'objet de cette recherche en vue de rendre compte de la construction discursive des valeurs sociales véhiculées dans les mots choisis.

Pour mener à bien la constitution du corpus sur lequel porte notre étude, nous avons eu recours à des questionnaires qui dérivent du choix du cadre théorique présenté au deuxième chapitre et qui sont utilisés dans le programme de recherche plus large sur les valeurs sociales dans la perspective théorique de la SPA. Ces questionnaires comprennent trois volets et chacun de ces volets est présenté aux trois groupes à des moments différents afin d'assurer la fiabilité des données en évitant la contamination des réponses.

IV.4.1 Premier questionnaire ou premier volet de l'enquête (Q1)

Notre enquête ayant pour but de faire apparaître les représentations que les groupes définis ont de chacun des mots faisant l'objet de cette recherche, ce premier volet cherche à identifier les mots avec lesquels les étudiants et les enseignants de FLE associent les mots que nous avons choisis dans notre recherche, à savoir : *travail*, *étude*, *réussite*, *échec* et *succès*. Il s'agit dans cet instrument d'une sorte de question ouverte demandant à l'individu d'écrire tous les mots qui lui viennent à l'esprit quand il lit ou entend les cinq mots proposés. En théorie, toutes les associations devraient passer par le crible linguistique et culturel formé par la langue française et les cultures francophones.

Ce questionnaire est formé d'une question et d'une consigne qui sont suivies des cinq mots choisis ainsi que de l'espace indispensable pour rédiger les réponses. Ci-dessous nous

exposons ces éléments tels qu'ils apparaissent dans le questionnaire distribué auprès des informateurs.

Question : Quels sont les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez / lisez les mots suivants ?
Consigne : Associez spontanément ces mots à vos idées. Si vous le désirez, continuez au verso.
Mots proposés : *travail, étude, réussite, échec, succès*.

IV.4.2 Deuxième questionnaire ou deuxième volet de l'enquête (Q2)

Ce volet propose aux deux types de public de déterminer si les chaînes argumentatives proposées sont possibles ou impossibles. Cette fois-ci, le questionnaire est structuré à partir d'une question fermée et les options sont constituées par les mots faisant l'objet de cette recherche et leur association avec d'autres représentations dans des blocs d'argumentation externe. Il s'agit dans ces associations avec d'autres représentations dans des blocs d'argumentation externe de ce que la SPA désigne comme les possibles argumentatifs (PA). Comme nous l'avons exposé (cf. page 99), ces PA sont des associations virtuelles entre le mot ciblé (travail, par exemple) et l'un des éléments de ses stéréotypes (effort, par exemple), lesquelles s'orientent vers l'un ou l'autre des pôles axiologiques (positif ou négatif). La possibilité ou l'impossibilité de chaque chaîne déterminée par les individus permettent d'identifier les représentations de ces derniers lesquelles, à leur tour, rendent compte de leurs raisonnements, des liens logiques qu'ils construisent en français langue étrangère et de la conception du monde qui est d'une certaine manière supportée par la culture, dans ce cas-ci la culture cible, autrement dit la culture française.

Le choix et la proposition de ce test se justifie par notre intérêt à rendre compte des déploiements argumentatifs inédits qui montrent le cinétisme de la signification lexicale dans le discours. Dans cet ordre d'idées, bien que le noyau soit épargné de modifications en raison de son caractère stable, les déploiements argumentatifs permettent l'actualisation des possibles argumentatifs et la vérification de la conformité ou la non-conformité du sens au protocole sémantique de la signification du mot ciblé. Ces déploiements argumentatifs proposés aux informateurs se fondent sur des blocs d'argumentation interne et externe, normatifs et transgressifs. Ainsi, dans ce volet, nous cherchons à évaluer la compétence sémantique argumentative des informateurs, entendue comme la capacité à reconnaître et produire des enchaînements argumentatifs conformes au protocole sémantique du mot. (GALATANU, 2008).

Dans les lignes qui suivent nous montrons les aspects clés de ce deuxième volet de l'enquête. Ce questionnaire comprend uniquement une consigne suivie des cinq groupes de séries de chaînes (déploiements argumentatifs) en fonction des mots choisis et de deux colonnes prévues pour cochez l'une des options : possible ou impossible.

Vous trouverez ci-dessous des séries de chaînes portant sur les mots travail, étude, réussite, échec et succès. A partir des associations proposées chaque fois, ces chaînes peuvent être classées suivant leur degré de possibilité ou d'impossibilité. Dites si les associations proposées sont possibles ou impossibles. Cochez (X) chacune de ces associations.

Séries de chaînes (en guise d'exemple) :

Travail alors argent, donc bonheur et liberté. – Possible () – Impossible ()

Réussite donc bonheur, mais effort. – Possible () – Impossible ()

Echec alors souffrance, mais apprentissages. – Possible () – Impossible ()

IV.4.3 Troisième questionnaire ou troisième volet de l'enquête (Q3)

Cette dernière partie de l'enquête demande aux groupes de proposer des définitions des mots qui font l'objet de notre travail (*travail, étude, réussite, échec* et *succès*). La question ouverte formulée permet aux groupes enquêtés de rédiger leur propre définition de chacun des mots proposés. Cette dernière étape de la collecte des données nous permet d'identifier des blocs sémantiques d'argumentation interne à partir des enchaînements que les informateurs établissent dans leurs définitions. Leurs réponses devraient corroborer et renforcer les choix que les ensembles d'informateurs ont définis dans les deux premiers volets d'autant plus que les individus interrogés ont l'occasion de s'exprimer d'une manière libre sur les mots concernés et l'exercice permet de rendre compte de leurs conceptions, de leur vision du monde, notamment des valeurs sociales représentées par ces entités lexicales proposées.

Sur le plan de la structure de ce volet, nous présentons ci-dessous la consigne formulée et les éléments composant le questionnaire.

Définissez, avec votre propre langage, les mots suivants.
Mots à définir : *travail, étude, réussite, échec, succès*.

Deux précisions s'avèrent importantes eu égard à ce qu'elles permettent de mieux comprendre le choix des groupes et de rendre compte d'une collecte soignée des données. Tout d'abord, les deux premiers groupes d'informateurs (les étudiants et les professeurs de FLE) ont répondu aux trois questionnaires rédigés en français. Le dernier groupe d'enquêtés, celui des professeurs n'ayant aucun rapport avec les langues, a répondu aux trois questionnaires rédigés en espagnol, leur langue maternelle. Comme il a déjà été annoncé, ce corpus permettra de partir d'un modèle de réponses, *id est* des représentations, proposées par des locuteurs d'espagnol qui renforcera l'analyse des mots repérés dans des dictionnaires de cette langue. En outre, le résultat des questionnaires de ce dernier groupe permettra de comparer les mots tels qu'ils sont associés et définis en espagnol avec les réponses des étudiants de français.

Le tableau suivant synthétise la distribution des groupes, des questionnaires et la langue de passation des enquêtes :

Groupes	Q1	Q2	Q3
1 : (140 étudiants)	En français langue étrangère		
2 : (9 enseignants)	En français langue étrangère		
3 : (21 professeurs)	En espagnol langue maternelle		

Figure 8 : Distribution de groupes enquêtés

La deuxième précision concerne le temps qu'il a fallu pour la passation des questionnaires auprès des groupes sélectionnés. Au moins 25 jours se sont écoulés entre chaque passation des questionnaires, ce qui favorisait la fiabilité des données. Cette période séparant chacun des questionnaires permettait de s'assurer que les personnes interrogées ne pouvaient pas se rappeler facilement de ce qu'ils avaient consigné dans leurs questionnaires précédents et cela empêchait également la contamination dans leurs réponses.

CHAPITRE V. DESCRIPTION DE LA SIGNIFICATION LEXICALE

Dans ce chapitre nous proposons de construire la description de la signification dictionnaire des mots faisant l'objet de notre recherche. Pour ce faire, nous avons recours à deux dictionnaires français et à quatre dictionnaires en langue espagnole. Les deux premiers sont à la base de l'élaboration de la signification lexicale des mots *travail*, *étude*, *réussite*, *échec* et *succès*. Les quatre autres nous permettront de décrire la signification lexicographique des mots en langue espagnole *trabajo* (travail), *estudio* (étude), *logro* (réussite), *fracaso* (échec) et *éxito* (succès).

V.1 Construction de la signification dictionnaire des entités lexicales travail, étude, réussite, échec et succès

Cette partie a pour objet de construire la description de la signification lexicale des mots *travail*, *étude*, *échec*, *réussite* et *succès* et, pour ce faire, nous partirons pour chacune de ces entités lexicales des définitions des dictionnaires Le Nouveau Petit Robert de la Langue française 2009 (NPR2009) et le Lexis Larousse de la Langue française (LLLF). Puis, nous présenterons la description de chacun des mots qui font l'objet de cette étude.

V.1.1 Description de la signification lexicale de *travail*

V.1.1.1 Le mot *travail* dans les dictionnaires de langue française

Nous pouvons, pour la description du mot *travail*, nous appuyer sur la description proposée par Olga GALATANU, dans *Les incidences sémantiques des déploiements argumentatifs dépendants du co-(n)texte de production du discours. De l'argumentativité de la situation*. (GALATANU, 2009b)

GALATANU (*ibidem*) propose comme représentation de la signification du mot travail :

- un noyau qui est constitué par ses propriétés essentielles et,
- marquées culturellement, des associations qui déclinent ce noyau dans des stéréotypes qui englobent « le travail rémunéré [...] le travail sur soi, pour s'enrichir, le travail pour préparer un examen, etc., le processus et le résultat. »

Notons que le noyau est présenté en termes de prédicats abstraits associés dans des blocs d'argumentation interne.

Dans le tableau suivant nous présentons la représentation de la signification lexicale du mot proposée par GALATANU (*ibid.*):

Travail :	
Noyau :	STS
Prédicat nominal	
NECESSITE ET / OU OBLIGATION DE FAIRE UTILEMENT	NECESSITE DC INSATISFACTION OBLIGATION DC FORMATION POUR FAIRE
ET FAIRE UTILEMENT	FAIRE UTILEMENT DC LABOURER FAIRE UTILEMENT DC
DC EFFORT	EFFORT DC FATIGUE EFFORT DC SOUFFRANCE
DC RESULTAT	RESULTAT DC REUSSITE RESULTAT DC SALAIRE/RECOMPENSE RESULTAT DC SATISFACTION

Figure 9 : Représentation de la signification lexicale du mot *travail* (Galatanu, 2009b)

D'autre part, la lecture attentive des discours définitionnels lexicographiques développés dans Le Nouveau Petit Robert de la Langue française 2009 et le Lexis Larousse de la Langue française permet d'examiner et d'ajouter d'autres éléments favorisant l'élargissement des stéréotypes identifiés par GALATANU.

Un premier élément à prendre en considération dans la définition du Nouveau Petit Robert de la Langue française 2009 est constitué par la **santé** et la **guérison** : « « Le travail guérit de tout » (Matisse). Le travail, c'est la santé», même si dans ce dernier cas il s'agit d'une plaisanterie. Dans ce sens, le mot *travail* contient des stéréotypes reliés au **calme**, au **remède**, ce qui permet à l'homme de se délivrer de ses difficultés, de ses maux...

Cependant, Le Nouveau Petit Robert de la Langue française 2009 prend en considération deux énoncés qui sont fortement liés à l'absence de santé, à la souffrance et à la fatigue provoquées par l'effort : « Excès de travail. Se tuer de travail». Cette idée d' « excès de travail » est aussi présente dans le Lexis Larousse. Ces nouveaux éléments, **excès** de et **se tuer** de, en rapport avec la souffrance méritent d'être pris en compte dans la construction de la signification de l'entité lexicale *travail*. Cet **excès** peut se relier à l'**application** et à l'**assiduité** et ces deux termes sont renforcés par ce que le Lexis Larousse de la Langue française signale grâce à la présence du « Travail continu » et « Un travail de longue haleine ».

D'autre part, nous identifions dans le NPR2009 un autre élément dans la définition de *travail* qui s'associe avec l'élément du noyau **nécessité de faire utilement** : l'**accomplissement** d'une tâche. Un nouvel aspect à prendre en considération dans sa relation avec le noyau de travail est que non seulement les activités, les actions coordonnées sont liées à cette entité lexicale mais aussi des **opérations intellectuelles** qui favorisent la création, l'étude, l'«ouvrage de l'esprit », ce qui peut aussi être relié aux « recherches dans un domaine intellectuel » et, dans le LLLF, « Travail intellectuel ». Par ailleurs, dans la même orientation

du « faire utilement », proposé par GALATANU, nous constatons la présence d'éléments qui établissent des rapports avec l'élément du stéréotype **formation pour faire** ; ces éléments, présentés par le NPR2009, dans le domaine de l'emploi correspondent à activité professionnelle et rétribution. Cette dernière se rapporte d'une manière très proche au stéréotype **salaire/récompense** défini par GALATANU pendant que la première renvoie à **formation pour faire**. A considérer également, l'**exercice effectif** réalisé par une personne ; ces éléments se relient à l'élément du noyau **faire utilement**.

Sur le plan économique, le travail est à mettre en rapport avec l'élément **productivité**, ce qui est relié d'une certaine manière aux besoins individuels et collectifs et ce à quoi correspondrait la nécessité et/ou l'obligation de faire utilement présentées dans le noyau, mais surtout le **résultat**, car c'est la quantité produite qui prédomine.

Finalement, il semble nécessaire d'inclure parmi les stéréotypes de l'unité lexicale **travail** l'élément collectif et coopératif, donc solidaire -la **solidarité**- lesquels s'inscrivent dans ce noyau à partir du LLLF : « Travail collectif (= coopération d'individus dans une activité ordonnée) ».

V.1.1.2 Construction de la description de la signification lexicale du mot *travail*

Sur la base du recensement des stéréotypes identifiés ci-dessus, à partir des deux dictionnaires français consultés, nous proposons un élargissement de la représentation de la signification lexicale du mot travail définie par GALATANU. Cette « actualisation » de la représentation permet d'élargir les associations des différents éléments du mot avec leur noyau dans des blocs d'argumentation interne. L'élargissement des stéréotypes favorise l'élaboration d'une représentation de la signification au spectre plus ample dans le cadre culturel de la langue française.

Avec cette gamme d'associations, nous cherchons à proposer une référence plus ample de ce qu'est le travail pour un locuteur français, à la lumière des discours définitionnels lexicographiques. Cette proposition de référence peut favoriser l'étude de la mobilisation discursive des valeurs sociales que des locuteurs étrangers construisent en français, tels que les futurs enseignants de FLE colombiens. Le tableau suivant rend compte de la représentation de *travail* proposée :

Noyau	Stéréotypes
Nécessité	nécessité DC insatisfaction
et / ou	nécessité DC application
	nécessité DC assiduité
	nécessité DC solidarité

obligation de faire utilement	obligation DC formation pour faire
	faire utilement DC labourer
	faire utilement DC accomplir une tâche
et	faire utilement DC volonté
	faire utilement DC produire des biens, des services, des ouvrages
faire utilement	faire utilement DC exercice effectif

DC Effort	effort DC fatigue
	effort DC souffrance
	effort DC activité physique
	effort DC intelligence, opérations intellectuelles

DC	effort PT calme
Résultat	résultat DC réussite résultat DC salaire / récompense résultat DC satisfaction résultat DC productivité

Figure 10 : Représentation de la signification lexicale du mot *travail*

Dans le tableau précédent, la représentation de la signification du mot *travail* rend compte de l'inscription des valeurs ontologiques dans le noyau de cette entité lexicale. De manière plus spécifique, le noyau se caractérise par la présence de valeurs aléthiques et déontiques. L'élément **nécessité** correspond à la valeur aléthique du domaine du <nécessaire> tandis que l'**obligation** se situe sur le terrain de la valeur déontique de l'<obligatoire>. Il en découle que certains stéréotypes de ce mot portent aussi ces valeurs modales, c'est ainsi que l'**application**, l'**assiduité** et la **solidarité** actualisent l'inscription des valeurs aléthiques et déontiques. Le mot solidarité a aussi une valeur axiologique morale-éthique positive.

Outre l'inscription des valeurs ontologiques dans le noyau de l'unité linguistique *travail*, ce noyau porte également une valeur axiologique présente dans le **faire utilement**. L'utilité en tant que porteuse d'une valeur pragmatique positive met en relief des éléments tels que l'**accomplissement d'une tâche**, **produire** des **biens** et des **services**, **exercice effectif**... Nous considérons que l'**accomplissement d'une tâche** et l'**exercice effectif** sont aussi porteurs de valeurs déontiques eu égard à leur caractère obligatoire pour mener à bien les activités concernées par le travail effectué ou à effectuer. L'**effort**, qui dérive du faire utilement, inscrit dans le noyau autant de valeurs axiologiques négatives que positives dans la mesure où il provoque la **fatigue** et la **souffrance**, et aussi en raison du **calme** possible que peut apporter le travail... Le **résultat** se présente comme un élément portant des valeurs axiologiques pragmatiques positives car il entraîne en général des conséquences positives du travail : la réussite, la récompense, la satisfaction... Bref, dans le noyau le **faire utilement** porte des valeurs axiologiques positives, l'**effort** porte des valeurs axiologiquement bivalentes et le **résultat** contient des valeurs axiologiques pragmatiques positives.

V.1.2 Description de la signification lexicale d'*étude*

V.1.2.1 Le mot *étude* dans les dictionnaires de langue française

En reprenant les premières définitions présentées dans les deux dictionnaires français choisis, nous pouvons identifier les éléments qui permettent d'établir la description de la signification dictionnaire de l'entité lexicale *étude*.

En premier lieu, à partir du discours du NPR2009 nous dressons un inventaire des définitions établies. Pour ce dictionnaire, l'étude correspond à :

I Activité intellectuelle

1. Application méthodique de l'esprit cherchant à apprendre et à comprendre.
2. Effort intellectuel pour acquérir des connaissances.
3. Effort intellectuel orienté vers l'observation et l'intelligence des êtres, des choses, des faits.

II Ouvrage résultant de cette activité

- Ouvrage, publication étudiant un sujet.
- Représentation plastique constituant un essai ou un exercice.

- Composition musicale écrite pour servir (en principe) à exercer l'habileté de l'exécutant.

Deuxièmement, seules les définitions présentées ci-dessous apparaissent dans le LLLF :

1. Travail de l'esprit qui s'applique à comprendre ou à connaître.
2. Ouvrage dans lequel s'exprime le résultat d'une recherche.
3. Travaux qui préparent l'exécution d'un projet (plans, croquis, rapports, etc.).

Etant donné cet ensemble de définitions et leur comparaison, nous pouvons signaler que les deux dictionnaires utilisés dans cette recherche rendent compte de l'entité lexicale en tant que processus, ou activité / exercice, et en tant que résultat. Dans la figure ci-dessous nous exposons les premières définitions proposées par les deux dictionnaires que nous avons choisis :

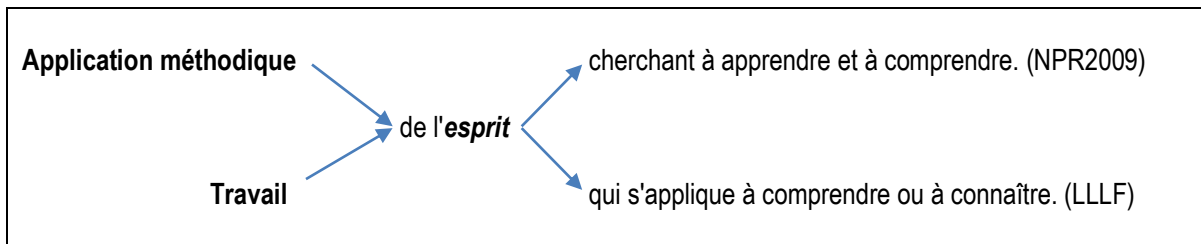


Figure 11 : Les définitions lexicographiques du terme *étude*

Les éléments présents dans ces définitions fournissent les propriétés essentielles du noyau de l'entité lexicale *étude*.

Pour ce qui est des stéréotypes, la démarche pour l'analyse des définitions permettant d'établir cette strate de la signification est aussi complexe que celle utilisée pour l'établissement du noyau. L'étude des autres composantes des définitions lexicographiques révèle d'autres données qui complètent les éléments de la figure proposée ci-dessus. Il s'agit dans ces données des éléments suivants :

- Aimer l'étude.
- Avoir le goût de l'étude.
- Ardeur à l'étude.
- [...] remède contre les dégoûts de la vie.
- [...] habitude des raisonnements rigoureux.
- Se consacrer à [...]
- Examen approfondi, travail préparatoire.
- Faire des études
- Examens
- Diplômes
- Certificat d'études
- Ouvrage
- Connaissances
- Effort intellectuel

Les autres définitions établies aussi bien par le NPR2009 que par le LLLF portent essentiellement sur des produits des activités intellectuelles, à savoir : **ouvrage**, **publication**, **représentation**, **composition** et **morceau**.

V.1.2.2 Construction de la description de la signification lexicale du mot *étude*

A partir de la synthèse précédente nous proposons la représentation de la signification du mot *étude* comme suit :

Noyau	Stéréotypes
Fait de chercher à comprendre/apprendre/connaître	DC intérêt / besoin / obligation / ardeur
DC
application méthodique	DC organisation / démarche / examen préalable / prospection / examen approfondi / explication

	DC effort intellectuel / ardeur

ET	DC diplôme / certificat / ouvrage / remède
travail de l'esprit	contre les dégoûts de la vie / connaissance /
DC	compréhension
Résultat

Figure 12 : Représentation de la signification lexicale d'*étude*

La représentation de la signification lexicale du mot *étude* présentée dans le tableau ci-dessus permet de relever les valeurs modales inscrites dans le noyau et dans les stéréotypes de cette unité lexicale. Le noyau porte des valeurs qui s'inscrivent dans chacun de ses éléments : **chercher à comprendre/apprendre/connaître DC application méthodique et travail de l'esprit DC résultat.**

Le terme **chercher** est tout d'abord imprégné de valeurs finalisantes du fait que l'action entamée par l'individu est le résultat de sa volonté, de son intention (valeurs volitives). En même temps, cette forme linguistique porte des valeurs axiologiques, notamment des valeurs pragmatiques positives en raison de l'utilité de l'action du sujet pensant laquelle conduit, par exemple, à la compréhension de son entourage. Ce terme est aussi porteur de valeurs de jugement de vérité dans la mesure où l'individu construit une représentation du monde et de ce fait, sa recherche est porteuse de valeurs épistémiques.

Si nous abordons les formes modales **comprendre, apprendre et connaître**, nous constatons qu'elles véhiculent des valeurs épistémiques et pragmatiques dans la mesure où ces mots rendent compte du processus intellectuel qu'est l'étude. En outre, de ces trois verbes, **apprendre** porte partiellement des valeurs volitives du fait que l'on peut obtenir un apprentissage comme résultat de l'expérience et non pas forcément un apprentissage volontaire. Lorsque, dans certains cas, cet apprentissage provient de l'intention du sujet et que, de cette manière, il atteint ses buts, nous pouvons admettre cette mobilisation partielle de valeurs volitives.

Parmi les autres éléments du noyau, l'**application méthodique** renvoie à la nécessité et à l'obligation de faire de telle manière afin d'atteindre les objectifs fixés : comprendre, apprendre et connaître. Il en découle la présence de valeurs aléthiques et déontiques. Nous pouvons aussi mettre en évidence la présence de valeurs pragmatiques positives autorisée par l'utilité de cette application méthodique, de cette action organisée. De même, **application** et son caractère **méthodique** inscrivent dans le noyau du mot *étude* des valeurs finalisantes (volitives) parce que le sujet pensant veut, au moyen de cette diligence, parvenir à ses fins.

Les entités lexicales **travail** et **esprit** rendent compte de l'activité intellectuelle elle-même qui actualise l'étude. Le mot **travail** inscrit dans le noyau de l'*étude* des valeurs déontiques et aléthiques du fait que la personne désirant parvenir à ses fins doit s'impliquer dans les opérations intellectuelles et s'appliquer avec ardeur. En même temps, pour réussir le processus menant à l'apprentissage, à la compréhension, à la connaissance, voire à l'obtention de diplômes et de certificats, la personne a besoin d'un travail exigeant et rigoureux.

Pour ce qui est de l'**esprit**, la réalité pensante, le principe de la vie affective et intellectuelle de l'homme, porte autant de valeurs ontologiques et de valeurs de jugement de vérité que de valeurs axiologiques et finalisantes. L'esprit est l'un des ancrages où résident les valeurs et leur transformation.

Le terme **résultat** est porteur de valeurs axiologiques positives, notamment des valeurs pragmatiques en raison des conséquences positives de l'étude : apprentissage, certificats, diplômes, reconnaissance...

Nous allons, à présent, aborder les valeurs portées par les entités lexicales formant les stéréotypes du mot étude exposés dans le tableau précédent. Le terme **intérêt** inscrit dans le mot étude des valeurs axiologiquement positives recouvrant la zone modale intellectuelle. Même s'ils ne se relie pas directement aux éléments du noyau véhiculant des valeurs ontologiques, les termes **besoin** et **obligation** sont porteurs de ces valeurs (aléthiques et déontiques). Les valeurs hédonique-affectives positives sont inscrites dans l'*étude* grâce au mot **ardeur** et il est aussi porteur de valeurs morales positives.

D'autres stéréotypes tels que l'**organisation** et la **démarche** renforcent des valeurs inscrites dans le noyau, c'est le cas des valeurs aléthiques, déontiques et pragmatiques positives. Les entités lexicales **examen** et **prospection** introduisent parmi les stéréotypes, et donc dans l'*étude*, l'idée d'exploration. L'**examen**, aussi bien préalable qu'approfondi, et la **prospection** sont porteurs de valeurs de jugement de vérité dans la mesure où ces mots renvoient à la construction d'une représentation d'une thématique, d'une problématique et de ce fait, le sujet étudiant cherche à savoir, à connaître, donc à agir avec certitude. Par conséquent, ces termes inscrivent des valeurs épistémiques dans le mot *étude*. En même temps, les résultats de l'**examen** et de la **prospection** peuvent conduire à des décisions, à des actions ou encore à des conséquences positives, d'où il découle que ces entités lexicales portent aussi des valeurs pragmatiques positives. Les deux mots précédents peuvent conduire à des explications d'un problème, d'un phénomène, d'où il résulte que, outre les valeurs épistémiques véhiculées, le terme **explication** entraîne aussi des valeurs pragmatiques et en même temps intellectuelles et volitives.

A partir des deux dictionnaires sélectionnés, nous avons identifié aussi le stéréotype effort intellectuel. L'**effort intellectuel** inscrit dans le terme *étude* des valeurs axiologiquement bivalentes du fait qu'il mène à des résultats variés, qu'il entraîne aussi bien des effets positifs que des conséquences négatives : d'un côté, l'apprentissage, la connaissance, des diplômes, par exemple, d'un autre côté, il renvoie à la fatigue, voire à la souffrance, entre autres.

Parmi les résultats de l'étude, le(s) **diplôme(s)** et le(s) **certificat(s)** entraînent des valeurs positives (pragmatiques) en raison de leur utilité sociale, *id est* de la possibilité de bénéficier de la promotion sociale et/ou d'obtenir des promotions, sur le plan professionnel.

Ces deux termes sont aussi porteurs de valeurs affectives et morales positives. Le mot **ouvrage** se présente également comme porteur des mêmes valeurs véhiculées par **diplôme** et **certificat**, mais il peut aussi s'inscrire parmi les stéréotypes des valeurs finalisantes (volitives) si nous prenons en considération que l'**ouvrage**, ou encore une publication, une représentation, une composition, apparaît comme le but du sujet qui cherche à comprendre et à connaître. Ces résultats s'accompagnent, à la manière de Montesquieu, du « souverain **remède** contre les dégoûts de la vie », dans cet ordre d'idées l'étude se présente comme un antidote contre des manques, des aversions, des absences, des désintéressements par lassitude dont peut souffrir l'être humain. Par conséquent, le **remède** contre les dégoûts de la vie porte des valeurs axiologiquement positives qui recouvrent les zones morale et affective et même hédonique.

Finalement, les entités lexicales **connaissance** et **compréhension** inscrivent dans le terme **étude** des valeurs axiologiquement positives (pragmatiques et intellectuelles), volitives et épistémiques en raison de l'utilité –individuelle et sociale – que peuvent porter l'apprentissage, la connaissance et la compréhension, ainsi que de l'intérêt que peuvent avoir ces buts pour la personne.

V.1.3 Description de la signification lexicale de *réussite*

V.1.3.1 Le mot *réussite* dans les dictionnaires de langue française

Dans les deux dictionnaires sélectionnés nous avons relevé non seulement la définition de l'entité lexicale *réussite* mais aussi celle du verbe *réussir* eu égard à ce que cette forme lexicale fournit davantage d'éléments à prendre en considération pour construire la représentation de la signification du mot ciblé. Nous avons recours à la même démarche utilisée avec les mots *travail* et *étude* pour rendre compte de ces définitions.

La synthèse des définitions nous permettent d'affirmer que, suivant le NPR2009, la *réussite* correspond à :

1. (Réussite de qqch.) : bon résultat.
2. (Réussite de qqn) : le fait de réussir ou d'avoir réussi.

Nous proposons aussi un inventaire des définitions du mot *réussir* qui apparaissent dans ce dictionnaire:

I Verbe Intransitif

A. Choses

3. Réussir (bien, mal) : avoir telle issue, aboutir à un résultat (bon ou mauvais).
4. Absolt et cour. Avoir une heureuse issue, un bon résultat.
- Réussir à (qqn): avoir (pour lui) d'heureux résultats.

• Personnes

1. Réussir (bien, mal) : obtenir tel résultat; se tirer (plus ou moins bien) d'une situation.
2. Obtenir un bon résultat, atteindre ce qu'on cherchait.
- Réussir à. Il a réussi à son examen.
- Avoir du succès (dans un milieu social, une profession), faire carrière.
- Être reçu à un examen.

II Verbe transitif : Exécuter, faire avec bonheur, avec succès.

Quant au LLLF, il établit la définition que nous présentons ci-dessous, d'abord celle de *réussite*, puis celle du verbe *réussir*:

Réussite :

1. Résultat favorable
2. Fam. Œuvre parfaite en son genre
 - Non-réussite n. f. Manque de réussite

Réussir :

1. [sujet nom de chose] Avoir un heureux résultat : Projet qui réussit (syn. ABOUTIR, SE RÉALISER).
2. (sujet nom désignant une plante) S'acclimater, bien venir
3. (sujet nom de pers.) Obtenir un bon résultat
 - v. tr. ind. 1. [sujet nom de pers.) Réussir à quelque chose, à faire quelque chose, y obtenir des succès, parvenir à...
 - v. tr. Réussir quelque chose, le faire, l'exécuter avec succès

En croisant les synthèses des définitions présentées dans les deux ouvrages lexicographiques, nous pouvons constater que le nom *réussite* renvoie à **résultat** et celui-ci se caractérise par sa **bonne qualité : Bon résultat et résultat heureux**.

Etant donné que le NPR2009 définit aussi la *réussite* comme « le fait de réussir ou d'avoir réussi », nous considérons que la présentation des aspects communs du verbe *réussir* dans les deux dictionnaires favorise les éclaircissements et une préparation de la représentation lexicale plus complète. Même si dans le NPR2009 on peut trouver « réussir bien » et « réussir mal », étant le premier défini comme obtenir un bon résultat et le second comme obtenir un mauvais résultat, nous considérons que dans les autres définitions et dans leurs éléments, ainsi que dans celles présentées dans le LLLF, réussir renvoie au **fait d'obtenir / avoir un bon / heureux résultat, une issue favorable**. Par conséquent, nous garderons les deux synthèses suivantes comme la base pour l'élaboration de la représentation lexicale du terme *réussite* :

Réussite : bon / heureux résultat, heureuse issue favorable

Réussir : Avoir / obtenir un heureux / bon résultat, parvenir à / atteindre ce qu'on cherche

Ces éléments nous permettrons donc d'élaborer, plus bas, le noyau de l'entité lexicale *réussite*.

Pour ce qui est des stéréotypes, nous prendrons en considération, entre autres, des éléments tels que :

- Gain, victoire
- Réussite d'une tentative
- Réussite sociale
- Réussite professionnelle
- Ayant tout essayé, rien ne lui réussit
- Faire carrière
- Obsession
- Capacité
- Réaliser

V.1.3.2 Construction de la description de la signification lexicale du mot *réussite*

A partir des éléments présents dans les définitions établies par les dictionnaires français, nous proposons la représentation de la signification lexicale de la *réussite* comme suit :

Noyau	Stéréotypes
Vouloir un résultat X bon	DC volonté
DC	DC but
chercher un résultat X	DC initiative
DC effort	DC tentative, essai
DC	DC opération, méthode
obtenir un résultat X bon	DC obsession
	DC gain
	DC triomphe
	DC victoire
	DC carriérisme
	DC capacité
	DC compétition
	DC bonheur
	DC éclat
	DC exploit
	DC expérience
	DC issue heureuse
	DC être reçu à
	DC s'imposer
	DC réaliser (des projets)
	DC mérite

	PT instinct

Figure 13 : Représentation de la signification lexicale de *réussite*

En relisant la représentation lexicale du terme réussite, figurant dans le tableau ci-dessus, nous faisons remarquer que dans le noyau s'inscrivent clairement des valeurs axiologiques positives, ainsi que des valeurs finalisantes. Dans cet ordre d'idées, la *réussite*, ou *réussir*, apparaît comme l'obtention d'un bon résultat, d'une issue favorable, qui provient de l'intention de quelqu'un d'atteindre quelque chose de positif. Il en découle que la réussite apparaît soit comme une conséquence d'une action bien exécutée, soit comme la réalisation d'un but, ou encore comme l'aboutissement heureux d'une tentative provenant d'une intention bien définie.

Les formes verbales **vouloir** et **chercher** inscrivent des valeurs volitives dans le noyau de l'entité lexicale *réussite*. Les entités lexicales formant l'énoncé « résultat X bon » inscrivent des valeurs axiologiquement positives dans le noyau. Le mot **résultat** est porteur de valeurs pragmatiques positives eu égard aux effets positifs des actions exécutées. Ces effets positifs reprennent l'orientation axiologique et les multiplient parmi les stéréotypes, comme suit : la victoire, le gain, le bonheur, l'issue heureuse, etc. L'adjectif **bon** renforce non seulement la valeur positive du résultat, mais il entraîne également des valeurs affectives et morales positives. Face à ces aspects positifs véhiculés dans les éléments du noyau, le terme

effort inscrit des valeurs affectives négatives dans le mot *réussite*. Cela revient à dire que l'obtention des résultats positifs désirés exige des efforts, demande que le sujet s'implique dans les activités qui peuvent le mener à la réussite.

Parmi les stéréotypes recensés, la **volonté** et le **but** (*ce que l'on cherche*) sont porteurs de valeurs finalisantes volitives et reprennent les valeurs présentes dans le noyau. A ces mots, se joint l'entité lexicale **initiative** à la différence qu'elle semble porter des valeurs bivalentes, soit des valeurs axiologiques éthiques et morales, voire affectives, soit des valeurs volitives du fait qu'il peut s'agir d'une bonne initiative ou d'une initiative malheureuse, voire méchante. Le versant négatif de l'intention d'un individu peut correspondre à l'**obsession** comprise comme la représentation, l'idée s'imposant à l'esprit de façon répétée et pénible, ce qui installerait des valeurs morales et affectives négatives parmi les stéréotypes du mot *réussite*.

Le mot **entreprise** apparaît très souvent dans le discours lexicographique choisi et met en évidence des valeurs finalisantes volitives et ce que l'on se propose d'entreprendre peut être aussi positif que négatif, il peut s'agir d'une entreprise louable ou d'une entreprise dangereuse, voire monstrueuse. En outre, l'entreprise en tant que mise à exécution d'un dessein est porteuse de valeurs pragmatiques positives dans la mesure où elle devient utile aux fins individuelles ou sociales.

Les mots **tentative** et **essai** sont aussi porteurs de valeurs pragmatiques bivalentes et volitives. La tentative se présente comme l'« action par laquelle on s'efforce, on essaie d'obtenir un résultat » et dans ce sens, c'est l'intention du sujet qui le mène à décider d'une action ou d'une autre afin d'aboutir. L'essai permet à la personne d'apprécier si ses actions peuvent être utiles à ses fins et de ce fait, elle agit sans être sûre du résultat, ce qui nous permet d'affirmer que ce mot porte des valeurs de jugement de vérité. Son action lui permettrait de passer de ses croyances à un savoir, à des certitudes. Même si l'entité lexicale **expérience** se situe au même niveau que l'essai et la tentative, elle renvoie à des actions plus systématiques pouvant mener à des apprentissages. Par conséquent, le mot **expérience** est porteur de valeurs épistémiques et pragmatiques positives.

Quant aux termes **opération** et **méthode**, ils sont porteurs de valeurs pragmatiques en raison de leur utilité à celui qui veut obtenir de bons résultats dans ses projets. Outre ces valeurs, le mot **méthode** entraîne aussi des valeurs ontologiques (aléthiques) parce que celui qui veut réussir a besoin de mettre en place un ensemble de moyens qui résultent de sa réflexion, ce qui correspond aux propos de Gide « on ne réussit rien sans méthode » (Le Nouveau Petit Robert Électronique 2009). Face à cette fonction accordée à la méthode – fondée sur la raison, l'**instinct** apparaît comme sa négation et met en valeur l'intuition, le flair, la divination comme les seules possibilités d'obtenir le résultat qu'on veut, ou tout simplement d'exécuter ses actions dans différents domaines de l'expérience humaine. Il en découle que le mot **instinct** porte des valeurs doxologiques.

Les stéréotypes **initiative**, **tentative**, **entreprise**, **essai**, **opération** et **méthode** se lient à l'élément nucléaire *effort* dans la mesure où le sujet voulant réussir doit planifier des actions et s'efforcer de les mener à bien. En outre, la plupart de ces entités lexicales reprennent les orientations véhiculées par l'élément nucléaire « chercher un résultat X ».

La réussite renvoie aussi à la **capacité** à s'imposer dans un monde marqué par l'idée de **compétition**, de concurrence ; par conséquent, celui qui s'impose, celui qui l'emporte réussit. Dans cet ordre d'idées, la **capacité à s'imposer** véhicule des valeurs morales bivalentes, car pour certains cette capacité peut être prise comme un aspect négatif alors que pour d'autres, cela représente une caractéristique positive. En même temps, cette **capacité à s'imposer** porte des valeurs pragmatiques bivalentes compte tenu de l'orientation positive ou négative que peut prendre cette capacité. L'activation de l'un ou l'autre des pôles axiologiques dépend du contexte ou du co-texte.

L'élément du noyau **résultat** s'associe avec d'autres représentations sémantiques appartenant aux stéréotypes. Ainsi, parmi les éléments de ces derniers nous repérons des entités lexicales qui portent des valeurs positives et, de cette manière, elles renforcent les valeurs présentes dans l'élément du noyau **résultat**. Des mots tels que **gain, triomphe, victoire, bonheur, exploit, issue heureuse, éclat, réaliser** (des projets) sont porteurs de valeurs axiologiquement positives recouvrant les zones modales affective et morale, ainsi que pragmatique. A ces entités lexicales se joint l'expression **être reçu à** qui renvoie à l'idée de remplir certaines conditions et, donc, d'être admis. Ces entités lexicales renvoient à plusieurs domaines de la vie individuelle et sociale, soit de l'expérience humaine. Certains de ces mots, comme **victoire, issue heureuse, réalisation** (de projets) peuvent aussi véhiculer des valeurs pragmatiques positives en raison de l'utilité qu'ils représentent pour les gens qui obtiennent ces résultats favorables. Les termes précédents déclinent l'élément du noyau « obtenir un résultat X » et de cette manière renforcent et actualisent les valeurs pragmatiques positives présentes dans le noyau.

Deux autres entités lexicales rendent compte d'éléments présents dans la strate stéréotypes de la réussite : **capacité** et **mérite**. Le premier renvoyant à la qualité individuelle de compréhension et d'action peut mener à l'obtention de bons résultats, et de ce fait il inscrit des valeurs pragmatiques positives au niveau des stéréotypes. Quant au mérite, il renvoie à des qualités personnelles qui, de par leur mise à exécution, peuvent mener à des résultats heureux et ces résultats seraient donc mérités ; ainsi, la **réussite** apparaît comme une récompense. Le terme **mérite** porte donc des valeurs intellectuelles et morales positives.

Finalement, le terme **carriérisme** inscrit parmi les stéréotypes du mot réussite des valeurs négatives en raison de ce qu'il renvoie à l'idée de chercher à atteindre des buts sociaux et professionnels sans se poser des problèmes moraux. Cette entité lexicale est donc porteuse de valeurs axiologiquement négatives recouvrant la zone modale morale, voire la zone modale éthique.

V.1.4 Description de la signification lexicale d'*échec*

V.1.4.1 Le mot *échec* dans les dictionnaires de langue française

Poursuivant la même démarche exécutée pour les premiers mots faisant l'objet de notre recherche, à partir des définitions établies par le NPR2009, nous signalons que l'*échec* correspond à :

- Revers éprouvé par qqn qui voit ses calculs déjoués, ses espérances trompées

Et que ce même ouvrage établit la définition du verbe *échouer* comme suit:

- (Personnes) Ne pas réussir (cf. Faire fiasco*).
- (Choses) Ne pas aboutir.

D'autre part, d'après le LLLF, l'entité lexicale échec est définie comme :

1. Manque de réussite.
2. *Faire échec à quelqu'un*, empêcher son action de réussir.

Ce dictionnaire définit *échouer* comme :

1. Ne pas atteindre le but qu'on se proposait.
2. Ne pas réussir.

L'analyse des définitions proposées par les deux dictionnaires français nous mène à présenter ci-dessous la synthèse des définitions du mot *échec* : Revers éprouvé, manque de réussite, ne pas atteindre le but qu'on se proposait. Cette synthèse nous fournira les éléments que nous prendrons en considération pour l'élaboration du noyau de mot *échec*.

D'autres éléments nous permettant, cette fois-ci, d'établir les stéréotypes qui s'associent aux éléments du noyau apparaissent ci-dessous :

- Ses calculs déjoués, ses espérances trompées
- Insuccès, faillite (d'un projet, d'une entreprise)
- Faire fiasco
- Défaite
- Ne pas aboutir
- Les échecs fortifient les forts
- Tentative
- Manquer
- Déjouer
- Insuccès
- Empêcher

A partir des éléments identifiés parmi les définitions proposées par les deux ouvrages lexicographiques français, nous remarquons que l'*échec* renvoie à un mauvais résultat, que l'on n'attendait pas, et qui ne correspond pas à ce qu'on se proposait d'atteindre. Autrement dit, le sujet pensant peut se proposer d'atteindre un but et pour ce faire, il met en place des actions qui, en principe, devraient favoriser l'aboutissement, mais il éprouve un revers soit parce qu'elles n'ont pas été assez adéquates, soit parce que quelqu'un, ou quelque chose d'autre l'a empêché de parvenir à ses fins, donc résultat négatif. Si nous prenons en considération les autres définitions proposées par les dictionnaires, nous remarquons que non seulement l'*échec* concerne « nég-atteindre un but », mais aussi il peut renvoyer à un empêchement qui rend difficile l'exécution d'une action, d'une entreprise.

V.1.4.2 Construction de la description de la signification lexicale du mot *échec*

Nous proposons ci-dessous la représentation de la signification lexicale de l'*échec* :

Noyau	Stéréotypes
Vouloir un résultat X bon	DC volonté
DC	DC but
	DC initiative

chercher un résultat X	DC entreprise
	DC tentative
DC effort	DC méthode

PT	DC empêchement
	DC faire fiasco
	DC défaite
	DC insuccès
	DC faillite
	DC calculs déjoués
	DC espérances trompées
	DC ne pas aboutir
obtenir un résultat X mauvais	PT affermissement des forts

Figure 14 : Représentation de la signification lexicale d'*échec*

Au niveau du noyau, nous remarquons que les éléments le constituant renvoient à des valeurs axiologiquement négatives et cette orientation est déterminée par un adjectif négatif (mauvais). Ainsi, ce mot qualifie le résultat obtenu et inscrit dans cette strate des valeurs pragmatiques négatives, ce qui à son tour entraîne des valeurs affectives négatives. Nous constatons que les blocs signifiants du noyau du mot *échec* se rapprochent de ceux du terme *réussite*, ce qui indique que les valeurs portées sont les mêmes à l'exception de ceux véhiculées par l'élément « résultat X mauvais ». Dans cet ordre d'idées, le noyau de l'échec est marqué par des valeurs finalisantes volitives, affectives négatives et pragmatiques positives.

Pour ce qui est des valeurs véhiculées par les éléments des stéréotypes de l'entité lexicale *échec*, nous reprenons celles qui sont communes à ce terme et à la *réussite* et les exposons dans le tableau qui suit :

Stéréotypes du mot <i>échec</i>	Valeurs modales inscrites
volonté / but	finalisantes volitives
initiative	axiologiquement bivalentes (éthiques, morales et affectives) et finalisantes volitives
entreprise	finalisantes volitives bivalentes et pragmatiques
tentative	volitives et pragmatiques bivalentes
méthode	pragmatiques et ontologiques (aléthiques)
empêchement*	pragmatiques et affectives négatives

Figure 15 : Valeurs modales inscrites dans les mots *réussite* et *échec*

Une fois exposées les valeurs inscrites dans les stéréotypes de l'*échec*, il s'avère indispensable de se demander ce qui constitue l'impossibilité de parvenir à un bon résultat, au but souhaité, au résultat recherché, surtout si l'on est d'accord sur le fait que certains éléments du noyau et des stéréotypes communs aux mots *réussite* et *échec* portent les mêmes valeurs.

L'un des premiers aspects à prendre en considération est la possible bivalence des valeurs portées par les termes **entreprise** et **tentative** et cela parmi les stéréotypes de la *réussite* et de l'*échec*. Les deux mots faisant partie des stéréotypes prendraient une orientation

axiologique positive dans le cas de la *réussite*, ce qui favoriserait l'aboutissement des actions, que les résultats recherchés soient obtenus ; alors qu'ils s'orienteraient vers le pôle axiologique négatif dans le cas de l'*échec*, et de cette manière l'individu subirait le revers qu'est l'*échec*. Cependant, comme nous l'avons exposé auparavant, l'entreprise, la tentative, la méthode impliquent un **effort** et c'est malgré la fatigue, voire la souffrance, que le sujet échoue. Un autre aspect à évaluer est la présence, parmi les stéréotypes de l'*échec*, de l'entité lexicale **empêchement** qui apparaît comme un écueil, comme un obstacle à la réalisation des projets de l'individu, à l'obtention du résultat prévu. Cet obstacle peut être représenté par une personne, une chose ou une action inadéquate. Il en résulte que l'empêchement est porteur de valeurs pragmatiques et affectives négatives.

Finalement, les derniers stéréotypes de l'échec s'associent au résultat négatif et renforcent les valeurs négatives inscrites dans le noyau. Les termes **fiasco**, **défaite**, **insuccès**, **faillite**, **calculs déjoués**, **espérances trompées** et **ne pas aboutir** sont porteurs de valeurs axiologiquement négatives qui recouvrent les zones modales, pragmatique, affective et morale. Ces entités lexicales concernent plusieurs domaines de l'expérience humaine, même les actions effectuées de manière intéressée et déclinent l'élément nucléaire « obtenir résultat X négatif ».

Face à ces conséquences négatives du résultat négatif, nous identifions des valeurs positives qui sont portées par l'affermissement des forts lorsqu'ils éprouvent des revers. L'énoncé **fortifier les forts / affermissement des forts** inscrit des valeurs affectives, morales et pragmatiques positives dans le mot *échec*.

V.1.5 Description de la signification lexicale de *succès*

V.1.5.1 Le mot *succès* dans les dictionnaires de langue française

Nous nous occuperons, à présent, des définitions du mot *succès* telles qu'elles apparaissent dans les deux dictionnaires français.

Le NPR2009 définit l'entité lexicale *succès* comme suit :

5. Vx Ce qui arrive de bon ou de mauvais à la suite d'un acte, d'un fait initial.
6. Mod. Heureux résultat (d'une décision, d'une entreprise, d'une suite d'évènements); caractère favorable de ce qui arrive.
7. Le fait, pour qqn, d'obtenir ce qu'il a cherché, de parvenir à un résultat souhaité
8. Évènement particulier, circonstance qui constitue un résultat très heureux pour qqn.
9. Le fait d'obtenir une audience nombreuse et favorable, d'être connu du public.
10. Le fait de plaire.

Les définitions du *succès* proposées par le LLLF correspondent à ce qui suit :

1. Résultat heureux obtenu dans une entreprise, dans une affaire, dans un travail.
2. Approbation du public.
3. (Aller, voler de succès en succès) se distinguer par des réussites répétées.

Au premier regard, le *succès* et la *réussite* sont équivalents ou du moins ces deux entités lexicales ont plusieurs aspects communs. Avant de poursuivre cette comparaison obligée, nous effectuerons la synthèse des définitions établies dans les deux discours lexicographiques français.

D'un côté, nous trouvons dans l'un des dictionnaires la définition « heureux résultat (d'une décision, d'une entreprise, d'une suite d'évènements) » et « le fait, pour qqn, d'obtenir ce qu'il a cherché, de parvenir à un résultat souhaité et dans l'autre « Résultat heureux obtenu dans une entreprise, dans une affaire, dans un travail ».

D'un autre côté, le premier dictionnaire définit le *succès* comme « le fait d'obtenir une audience nombreuse et favorable, d'être connu du public. » et le second comme « l'approbation du public ».

Par ailleurs, le NPR2009 définit aussi le *succès* comme un « évènement particulier, circonstance qui constitue un résultat très heureux pour qqn ».

A partir de ces définitions, nous constatons que dans le premier cas le *succès* correspond à un **résultat heureux** ce qui est identique à la définition que nous avons identifiée pour la *réussite*. Ce sont donc ces deux éléments qui rapprochent et qui rendent similaires le *succès* et la *réussite*.

Dans le deuxième cas, nous identifions des éléments tels que le fait d'**être connu** des autres et le **caractère favorable** de cette connaissance, *id est* l'approbation, ce qui renvoie à la **reconnaissance** ou plutôt à la **célébrité** et à l'**approbation** dont quelqu'un, ou quelque chose, bénéficie comme résultat de sa / ses réussite(s). Dans ce cas-ci, nous pouvons aussi conclure que le *succès* est lié au **plaisir** éprouvé par les gens à l'égard des actions, des résultats ou des réussites de quelqu'un ou de la personne elle-même. Finalement, à ce qui vient d'être présenté, nous joignons la dernière définition identifiée et qui correspond au succès en tant que **résultat très heureux**.

A partir des considérations précédentes, nous proposons les éléments de base indispensables à la construction du noyau du succès : **résultat (très) heureux, approbation, célébrité**.

D'autres éléments des définitions nous permettant d'établir les stéréotypes pour compléter la représentation de la signification lexicale correspondent à :

- tentative, victoire, exploit, performance
- bonheur, prospérité, fureur
- parvenir, plaire
- produit, procédé
- stupides, tranquilles
- pièce, auteur
- facile, inespéré, circonstances favorables

V.1.5.2 Construction de la description de la signification lexicale du mot *succès*

Nous nous proposons à présent de construire la représentation de la signification lexicale de l'entité linguistique *succès* et pour ce faire, nous établissons le tableau suivant :

Noyau	Stéréotypes
Vouloir un résultat X [axiologique positif] DC	DC volonté DC souhait DC but DC initiative
Chercher à obtenir X DC	DC entreprise DC tentative DC méthode
effort DC	DC triomphe DC victoire DC réussite DC prospérité DC bonheur
obtenir X DC	DC exploit DC produit DC procédé DC performance
Approbation/ célébrité...	DC plaire / accueil favorable PT facile PT inespéré PT circonstances favorables PT stupidité / tranquillité

Figure 16 : Représentation de la signification lexicale de **succès**

Nous rappelons que la plupart des éléments du noyau et des stéréotypes correspondants à l'entité lexicale *réussite* sont communs à ceux du terme *succès*. Dans cet ordre d'idées, nous reprenons ci-dessous ces aspects similaires, puis les éléments différents, ceux du *succès*, feront l'objet de notre étude ponctuelle pour rendre compte des valeurs qu'ils portent.

Dans un premier temps, pour ce qui est des aspects communs, nous présentons les valeurs inscrites dans les éléments du noyau. Le « vouloir un résultat » porte des valeurs finalisantes volitives du fait que le vouloir marque la volonté du sujet pensant. Ce que la personne cherche à obtenir, le résultat, véhicule des valeurs axiologiquement positives : pragmatiques, affectives et morales.

D'autre part, bien que le sujet puisse parvenir à ses fins sans s'impliquer, sans fournir des efforts et que, en plus, le *succès* soit le fruit du hasard, obtenir le résultat souhaité demande la mise en place d'un effort, de la fatigue qui caractérisent les entreprises, les activités dans lesquelles on veut être reconnu. Par conséquent, l'effort insère dans le noyau du succès des valeurs axiologiques négatives (affectives) ou, du moins, axiologiques bivalentes.

Ensuite, le tableau ci-dessous rend compte des valeurs portées par les stéréotypes associés aux deux premiers éléments du noyau présentés précédemment :

Stéréotypes du mot <i>succès</i>	Valeurs modales inscrites
volonté / but souhait initiative	finalisantes volitives finalisantes désidératives axiologiquement bivalentes (éthiques, morales et affectives) et finalisantes volitives
entreprise tentative	finalisantes volitives bivalentes et pragmatiques volitives et pragmatiques bivalentes
méthode	pragmatiques et ontologiques (aléthiques)

Figure 17 : Valeurs modales inscrites dans le mot **succès**

Dans une seconde étape, en revenant au noyau du *succès*, le dernier élément de cette strate semble contenir la différence vis-à-vis de la *réussite*. La différence est très marquée en raison de la présence des entités lexicales **approbation / célébrité / renommée**. Ces entités lexicales inscrivent, dans le noyau du succès, des valeurs axiologiquement positives recouvrant les zones modales morales et affectives ainsi que pragmatiques.

Quant aux stéréotypes associés aux éléments **approbation / célébrité / renommée**, nous retrouvons des éléments similaires à ceux contenus dans le mot *réussite* tels que **triomphe, victoire, bonheur, exploit** qui portent des valeurs axiologiquement positives recouvrant les zones modales pragmatique, affective et morale. A ces stéréotypes se joignent d'autres qui se relient au noyau au moyen des rapports cause-effet, à savoir : réussite, prospérité, produit, procédé, performance, plaisir, accueil favorable. L'entité lexicale **plaisir** inscrit dans le mot *succès* des valeurs hédoniques et affectives positives. Le terme **réussite** véhicule des valeurs affectives et pragmatiques positives qui en général concernent l'individu et non pas le collectif.

Le mot **prospérité** entraîne des valeurs affectives et pragmatiques positives et il se présente comme une conséquence de très bons résultats obtenus par quelqu'un. Le **produit** et le **procédé** sont des termes porteurs de valeurs pragmatiques positives et même intellectuelles dans la mesure où ils peuvent être à l'origine du succès ou en être le résultat lui-même. La **performance** véhicule des valeurs pragmatiques et affectives positives et elle se relie au noyau par des rapports cause-effet en ce sens que le résultat optimal obtenu contribue à l'approbation et à la renommée. C'est l'**accueil favorable** des actions très réussies, des résultats d'une très grande qualité qui contribue à ce qu'un sujet ou une entreprise, un projet, un événement bénéficient de la renommée. Par conséquent, l'accueil favorable se présente comme porteur de valeurs pragmatiques et affectives positives.

Nous considérons indispensable de signaler deux aspects en rapport avec les associations du noyau avec leurs stéréotypes en raison de la présence d'enchaînements transgressifs: Fait d'obtenir un très bon résultat et approbation / célébrité PT facile / inespéré / circonstances favorables.

Cela revient à dire que le succès n'est pas seulement le fruit des actions méthodiques, organisées, raisonnées, mais qu'il peut provenir aussi d'une situation inattendue complètement favorable. D'autre part, le succès peut apparaître comme un résultat facile qui n'a pas demandé l'effort du sujet. Cette argumentation transgressive fait remarquer que le *succès*, comme la *réussite*, devrait être le résultat d'une action rigoureuse, systématique et non pas le fruit du hasard ou de la chance. Dans cet ordre d'idées, les stéréotypes **facile, inespéré, circonstances favorables** portent des valeurs axiologiquement négatives.

Il en va de même pour les relations entre les éléments du noyau et leurs stéréotypes. Les enchaînements se construisent sur des blocs d'argumentation interne normatifs tels que nous les montrons ci-dessous, mais les discours contenus dans les dictionnaires renvoient aussi à des associations transgressives :

Obtenir X [axiologique positif] DC approbation / célébrité DC triomphe / prospérité / bonheur
Obtenir X [axiologique positif] DC approbation / célébrité PT stupidité / tranquillité

Cette transgression met en évidence que parmi les effets du succès on retrouve non seulement des aspects positifs, mais aussi des conséquences négatives. Le succès peut aussi rendre les gens stupides et excessivement tranquilles à tel point qu'ils peuvent se contenter très facilement des très bons résultats obtenus. Par conséquent, la **stupidité** et la **tranquillité** installent des valeurs pragmatiques et affectives négatives parmi les stéréotypes du mot succès.

V.2 Construction de la signification dictionnaire des entités lexicales *trabajo, estudio, logro, fracaso et éxito*

Cette deuxième partie a pour objectif de rendre compte de la construction de la description de la signification lexicale des mots ***trabajo*** (*travail*), ***estudio*** (*étude*), ***logro*** (*réussite*), ***fracaso*** (*échec*) et ***éxito*** (*succès*) en langue espagnole. Pour ce faire, nous aurons recours à des ouvrages lexicographiques colombiens et espagnols. Compte tenu des définitions si courtes présentées dans les dictionnaires d'espagnol colombiens et de l'influence marquée non seulement du *Diccionario de la Lengua Española* (DRAE), mais en plus d'autres dictionnaires édités en Espagne, nous avons décidé de prendre en considération quatre dictionnaires pour compléter les sources permettant de construire la représentation de la signification lexicale des mots ***trabajo*** (*travail*), ***estudio*** (*étude*), ***logro*** (*réussite*), ***fracaso*** (*échec*) et ***éxito*** (*succès*). Voici donc les dictionnaires utilisés dans cette recherche :

- Diccionario Básico Castellano Ilustrado, editorial Voluntad S.A. (DBCI), dictionnaire colombien.
- Diccionario de la Lengua Española Educar (DLEE), dictionnaire colombien.
- Diccionario de Uso del Español Edición Electrónica, editorial Gredos (DUEEE), dictionnaire espagnol. Comme nous l'avons annoncé avant, ce dictionnaire correspond à la version électronique du Diccionario de Uso del Español María Moliner Ruiz, 2^{ème} édition de 2001.
- Diccionario de la Lengua Española, publié par l'Académie de la Langue espagnole (DRAE), dictionnaire espagnol.

Afin de mieux rendre compte de l'étude des mots en langue espagnole définis dans les dictionnaires sélectionnés, dans un premier temps apparaissent les définitions telles qu'elles sont présentées par ces ouvrages ; puis nous abordons la description de chacun des mots qui font l'objet de cette recherche.

V.2.1 Description de la signification lexicale de *travail* (*trabajo*) en espagnol

A partir des quatre dictionnaires de langue espagnole nous allons, à présent, proposer la description de la signification du mot ***trabajo*** (*travail*), à savoir le noyau et les stéréotypes.

En premier lieu, nous présentons les définitions telles qu'elles sont établies par les dictionnaires en langue espagnole. Deuxièmement, nous proposerons la construction de la représentation de la signification lexicale de *trabajo*.

V.2.1.1 Le mot *trabajo* (travail) dans les dictionnaires de langue espagnole

Les dictionnaires d'espagnol présentent les définitions suivantes :

Le DBCI définit le mot travail comme: « m. Acción de trabajar. • Cosa hecha o por hacer. • Ocupación remunerada. • Econ. Esfuerzo humano para la producción de riqueza. »

Le DLEE présente la définition suivante: « m. Acción y efecto de trabajar; obra, penalidad, molestia. »

Dans le DUEEE, le travail est ainsi défini:

1 m. Acción de trabajar: 'No le gusta que le interrumpen en el trabajo'. 2 Actividad en que alguien se está ocupando o en que se ocupa habitualmente: 'Su trabajo consiste en pegar los sobres. Los obreros que van al trabajo'. Faena, labor, *ocupación, tarea. 3 Cosa hecha trabajando. Obra. • Obra escrita producto del *estudio: 'Un trabajo muy documentado'. Por oposición al "capital", el trabajo humano empleado en la industria.

Pour le DRAE le travail est : « 1. m. Acción y efecto de trabajar. 2. m. Ocupación retribuida. 4. m. Obra, resultado de la actividad humana. 6. m. Esfuerzo humano aplicado a la producción de riqueza, en contraposición a capital. 9. m. Penalidad, molestia, tormento o suceso infeliz. U. m. en pl.»

D'autre part ce dictionnaire définit le verbe *trabajar* (travailler) ainsi:

1. intr. Ocuparse en cualquier actividad física o intelectual. Trabajar en la tesis doctoral. Trabaja poco y mal.
2. intr. Tener una ocupación remunerada en una empresa, una institución, etc.
¿Trabajas o estudias?
3. intr. Ejercer determinada profesión u oficio. Trabaja como periodista. Trabaja de jardinero.
7. intr. Intentar conseguir algo, generalmente con esfuerzo. Trabajar por la paz.
10. tr. Aplicarse o dedicarse con esfuerzo a la realización de algo. Este curso ha trabajado mucho las matemáticas. U. t. c. prnl. Se ha trabajado el ascenso.

V.2.1.2 Construction de la description de la signification lexicale du mot *trabajo* (travail)

Suite à la lecture détaillée des définitions, nous avons repéré les définitions les plus fréquentes que présentent les dictionnaires choisis. Nous dressons donc ci-dessous l'inventaire qui rend compte de cette vérification.

Définition en espagnol	Equivalence en français
Cosa hecha o por hacer.	Quelque chose d'élaboré ou à élaborer
Ocupación remunerada.	Occupation rémunérée
Actividad en que alguien se está ocupando o en que se ocupa habitualmente	Activité que quelqu'un réalise ou qu'il effectue habituellement

Obra, resultado de la actividad humana Esfuerzo humano aplicado a la producción de riqueza Ocuparse en cualquier actividad física o intelectual Ejercer determinada profesión u oficio Intentar conseguir algo, generalmente con esfuerzo Aplicarse o dedicarse con esfuerzo a la realización de algo	Ouvrage, œuvre, résultat de l'activité humaine Effort humain en vue de produire des richesses Se consacrer à des activités physiques ou intellectuelles Exercer une profession ou un métier S'efforcer d'atteindre quelque chose S'appliquer ou se consacrer avec effort à réaliser quelque chose
--	--

Figure 18 : Définitions du mot *trabajo*

Parmi les définitions identifiées et mises dans le tableau ci-dessus, nous constatons des éléments qui renvoient à l'idée d'activité humaine, physique ou intellectuelle (profession ou métier), qu'un sujet effectue régulièrement en vue de produire des résultats (bien matériels, richesses) et à laquelle il se consacre et s'applique avec effort. A partir de ces aspects caractérisant le mot travail en espagnol (*trabajo*), nous considérons que son noyau **correspond à actividad humana necesaria DC hacer habitualmente DC esfuerzo DC resultado (activité humaine nécessaire DC faire habituellement DC effort DC résultat).**

Les autres entités lexicales faisant partie des définitions et étant la base pour l'identification des stéréotypes correspondent à : *ocupación* (occupation), *obra* (ouvrage/œuvre), *riquezas* (richesses), *profesión* (profession), *oficio* (métier), *remuneración* (rémunération), *labor* (labeur), *tarea* (tâche), *producción* (production), *industria* (industrie), *empresa* (entreprise), *aplicarse a* (s'appliquer à), *realización* (réalisation), *faena* (besogne).

Par conséquent, dans le tableau suivant apparaît la représentation de la signification dictionnaire de l'entité lexicale *trabajo* (travail en espagnol) :

Noyau	Stéréotypes
Actividad humana necesaria	DC conocimientos, competencias, falta, necesidad, objetivo
DC hacer útilmente y habitualmente	DC voluntad, ocupación, profesión, oficio, labor, tarea, faena, asiduidad, industria, empresa, aplicación, operación intelectual, acción física, cuidado
DC esfuerzo	DC aplicación, operación intelectual, acción física, cuidado, fatiga, sufrimiento
DC resultado	DC realización, producción, obra, riquezas, remuneración

Figure 19 : Représentation de la signification lexicale de *trabajo*

Ce qui correspond en français à, en traduisant:

Noyau	Stéréotypes
Activité humaine nécessaire	DC connaissances, compétences, manque, besoin, but
DC faire utilement et habituellement	DC volonté, occupation, profession, métier, labeur, tâche, besogne, assiduité, industrie, entreprise, application, opération intellectuelle, action physique, soin

DC effort DC application, opération intellectuelle, action physique, soin, fatigue, souffrance
DC résultat	DC réalisation, production, ouvrage, œuvre, richesses, rémunération

Figure 20 : Traduction de la représentation de la signification lexicale de *trabajo*

Nous pouvons constater que dans le noyau du travail en espagnol s'activent, en premier lieu, des valeurs axiologiques positives et ontologiques. Dans cet ordre d'idées, l'**actividad humana (activité humaine)** est porteuse de valeurs pragmatiques positives en raison de son utilité individuelle et, de ce fait, sociale, représentée, cette dernière, parmi les stéréotypes par l'**empresa (entreprise)** et l'**industria (industrie)**. Cette activité humaine habituelle se présente comme étant nécessaire en vue d'atteindre des objectifs, de produire des biens, des richesses ; il en découle que le caractère **necesario (nécessaire)** de cette activité mobilise des valeurs aléthiques. Les valeurs pragmatiques positives apparaissent aussi dans d'autres éléments du noyau tels que le **hacer útilmente (faire utilement)** et le **resultado (résultat)** dans la mesure où ce dernier conduit à des conséquences positives : la production de biens, le salaire (la rémunération), des ouvrages, etc. Cependant, parmi les éléments du noyau du mot **trabajo (travail)**, l'**esfuerzo (effort)** se présente comme porteur de valeurs négatives. Ce mot renvoie à des conséquences négatives comme la fatigue et la souffrance qui proviennent, à leur tour, de l'application, de l'activité physique et intellectuelle. Il en résulte que le mot effort inscrit dans le noyau des valeurs axiologiquement négatives qui recouvrent la zone modale affective.

Quant aux stéréotypes qui s'associent aux éléments du noyau proposé, nous constatons qu'ils portent des valeurs aléthiques comme la **necesidad (besoin)** ; épistémiques, et pragmatiques positives, dans le cas des **conocimientos (connaissances)** et de **competencias (compétences)** indispensables pour accomplir les tâches dans le cadre des professions ou des métiers ; finalisantes (volitives) présentes dans les entités lexicales **objetivo (but)**, **voluntad (volonté)**. La **falta (le manque)** apparaît comme porteur de valeurs affectives et morales négatives, ainsi que pragmatiques négatives, et il mène le sujet à le combler, à agir de manière à atteindre les moyens de surmonter cette absence et ses conséquences.

Les stéréotypes entraînent aussi des valeurs pragmatiques positives : **ocupación (occupation)**, **profesión (profession)**, **oficio (métier)**, **industria (industrie)**, **empresa (entreprise)**, **labor (labeur)**, **tarea (tâche)**, **asiduidad (assiduité)**. La **faena (besogne)**, ainsi que la **labor (labeur)**, inscrit parmi les stéréotypes des valeurs affectives négatives, eu égard à ce qu'ils renvoient au caractère pénible de l'activité effectuée. L'**esfuerzo (effort)** implique le **cuidado (soin)** au moment d'accomplir les tâches définies ainsi que l'**aplicación (application)**, ce qui met en évidence l'inscription de valeurs pragmatiques positives et affectives négatives : s'appliquer à bien faire quelque chose, s'occuper soigneusement d'une activité, d'une tâche implique la fatigue bien que l'action elle-même et ses résultats soient d'utilité individuelle ou sociale. La **fatiga (fatigue)** et le **sufrimiento (souffrance)**, présentes parmi les stéréotypes, renforcent les valeurs affectives négatives inscrites dans le noyau au moyen du terme **esfuerzo (effort)**. Elles rendent donc compte des conséquences négatives de l'effort.

V.2.2 Description de la signification lexicale d'*étude* (*estudio*) en espagnol

V.2.2.1 Le mot *estudio* (*étude*) dans les dictionnaires de langue espagnole

Nous présentons ci-dessous, et tour à tour, les définitions retrouvées dans les dictionnaires de langue espagnole.

D'après le DBCI, le mot *estudio* (*étude*) correspond à « m. Trabajo del espíritu dedicado a aprender o profundizar. (Obra en la que se expresan los resultados de una investigación). »

Pour le DLEE, l'entité lexicale a pour définition: « m. Acción y efecto de estudiar; composición musical dedicada al aprendizaje; boceto; ensayo; aplicación; pl. conjunto de materias que se estudian. »

Le DUEEE établit que le mot estudio correspond à : « Estudio: (del lat. "studium") 1 m. Acción de *estudiar. 2 Trabajo que es resultado del estudio de una cuestión: 'Un estudio sobre economía'. 3 (pl.) Conjunto de cosas que se estudian de una cierta materia: 'Los estudios filosóficos' • (pl.) Conjunto de materias estudiadas en cierta preparación: 'Los estudios de bachillerato'. • (sing. o pl.) Actividad de estudiar: 'Le costea los estudios a un sobrino suyo'. »

Cet ouvrage présente le verbe *estudiar* (*étudier* / faire des études) comme : « 1 tr. o abs. Aplicar la inteligencia a *aprender o comprender algo. Particularmente, leer atentamente lo que dice un libro sobre cierta materia, para aprenderlo: 'Se pasó su vida estudiando. Estudiaba el vuelo de las aves. Estudiaba filosofía. Está estudiando la lección de mañana'. • Recibir enseñanza en cierto centro o de cierto profesor: 'Estudia en el instituto. Estudia latín con un buen latinista'. »

Pour le DRAE, le terme *estudio* (*étude*) est:

1. m. Esfuerzo que pone el entendimiento aplicándose a conocer algo.
 2. m. Trabajo empleado en aprender y cultivar una ciencia o arte.
 3. m. Obra en que un autor estudia y dilucida una cuestión.
 7. m. Aplicación, maña, habilidad con que se hace algo.
 8. m. Institución que da origen a la universidad.
 9. m. Mús. Composición destinada a que el ejecutante se ejercite en el dominio de cierta dificultad.
 10. m. Pint. Boceto preparatorio para una obra pictórica o escultórica.
 11. m. pl. Conjunto de materias que se estudian para obtener cierta titulación. Estudios de bachillerato
- ~ general. : 1. m. pl. En las universidades, los que se hacían en las facultades mayores.

V.2.2.2 Construction de la description de la signification lexicale du mot *estudio* (*étude*)

Au premier regard, nous remarquons parmi les définitions analysées la présence de l'idée de **travail**, **effort**, **application de l'esprit** ou de **l'intelligence** en vue d'atteindre quelque chose de précis : **l'apprentissage**. Cette activité intellectuelle qui débouche sur la **connaissance** et **l'apprentissage** peut, sur le parcours, mener à d'autres conséquences : répondre à une **question**, produire un **ouvrage**, etc.

A présent, proposons l'inventaire qui reprend les définitions établies par les dictionnaires de langue espagnole nous permettant de définir la représentation de la signification dictionnaire de l'*estudio* (*étude* en espagnol).

Définition en espagnol	Equivalence en français
Trabajo del espíritu dedicado a aprender o profundizar	Travail de l'esprit qui se consacre à apprendre ou approfondir.
Obra en la que se expresan los resultados de una investigación	Ouvrage rendant compte des résultats d'une recherche.
Boceto, ensayo	Ebauche, Essai.
Conjunto de materias que se estudian	Ensemble de matières étudiées.
Trabajo que es resultado del estudio de una cuestión	Travail résultant de l'étude d'une question.
Conjunto de cosas que se estudian de una cierta materia	Ensemble d'éléments étudiés dans une matière.
Conjunto de materias estudiadas en cierta preparación	Ensemble de matières étudiées durant la formation.
Aplicar la inteligencia a *aprender o comprender algo	Exercice de l'intelligence en vue d'apprendre ou comprendre.
Recibir enseñanza en cierto centro o de cierto profesor	Etre enseigné dans un établissement ou par un enseignant.
Esfuerzo que pone el entendimiento aplicándose a conocer algo	Effort fourni par l'esprit en vue de connaître.
Trabajo empleado en aprender y cultivar una ciencia o arte	Travail effectué afin d'apprendre ou cultiver une science, un art.
Composición destinada a que el ejecutante se ejercite en el dominio de cierta dificultad	Composition musicale destinée à faire surmonter des difficultés de l'exécutant.
Conjunto de materias que se estudian para obtener cierta titulación	Ensemble de matières étudiées pour obtenir un diplôme.

Figure 21 : Définitions du mot *estudio*

Le tableau précédent met en évidence les définitions qui se recoupent et fournissent les bases indispensables à la représentation de la signification lexicographique du mot *étude* en espagnol (*estudio*). Dans cet ordre d'idées, l'*étude* se présente comme une activité intellectuelle effectuée par un sujet en vue de comprendre, apprendre, connaître et approfondir. Le noyau peut donc être formulé comme l'enchaînement **acción de buscar la comprensión, el conocimiento, el aprendizaje, la profundización DC trabajo metódico y esfuerzo del espíritu DC resultado (action de chercher à comprendre, connaître, apprendre, approfondir DC travail méthodique et effort de l'esprit DC résultat)**. Plusieurs termes composant les définitions en langue espagnole s'associent aux éléments de ce noyau et constituent les stéréotypes qui renforcent cette première strate, à savoir : ouvrage, matière, formation, exercice, intelligence, cultiver, diplôme, etc. A partir de ces considérations nous proposons la représentation de la signification dictionnaire de l'*étude* en espagnol (*estudio*) qui apparaît ci-dessous :

Noyau	Stéréotypes
Acción de buscar la comprensión, el conocimiento, el aprendizaje, la profundización DC trabajo metódico y esfuerzo del espíritu	DC voluntad, objetivo DC acción, pregunta, conjunto de cosas/cuestión, materias, escuela, enseñanza, formación, preparación

DC	DC inteligencia, operaciones intelectuales, dificultades, fatiga
resultado	DC comprensión, aprendizaje, conocimiento, profundización, ciencia, arte, diploma, obra

Figure 22 : Représentation de la signification lexicale d'*estudio*

En traduisant en français, on obtient ceci :

Noyau	Stéréotypes
Fait de chercher à comprendre, connaître, apprendre, approfondir	DC volonté, but
DC travail méthodique	DC action, questions, ensemble d'éléments/question, matières, école, enseignement, formation, préparation
et effort de l'esprit	DC intelligence, opérations intellectuelles, difficultés, fatigue
DC résultat	DC compréhension, apprentissage, connaissance, approfondissement, science, art, diplôme, ouvrage

Figure 23 : Traduction de la représentation de la signification lexicale d'*estudio*

Nous constatons, dans ce tableau, la présence de valeurs finalisantes volitives et épistémiques dans le noyau du mot *étude (estudio)* en espagnol et ces valeurs sont portées par l'« acción de buscar la comprensión, el conocimiento, el aprendizaje, la profundización (action de chercher à comprendre, connaître, apprendre, approfondir). Ces valeurs apparaissent aussi parmi les stéréotypes **voluntad (volonté)** et **objetivo (but)** eu égard à ce que ces deux termes portent des valeurs volitives qui marquent l'intention du sujet. De même, les valeurs épistémiques sont véhiculées dans les stéréotypes par les entités lexicales **comprensión (compréhension)**, **aprendizaje (apprentissage)**, **conocimiento (connaissance)**, **profundización (approfondissement)**, lesquelles portent aussi des valeurs intellectuelles positives. Nous identifions aussi dans le noyau des éléments qui portent des valeurs axiologiques s'orientant vers les deux pôles, positif et négatif : **esfuerzo del espíritu (effort de l'esprit)** et **resultado (résultat)** en ce sens que le **resultado** renvoie à des valeurs pragmatiques positives, et épistémiques, comme diploma (diplôme), ciencia (science), obra (ouvrage), aprendizaje (apprentissage), conocimiento (connaissance), etc., tandis que l'**esfuerzo (effort)** de l'esprit est porteur de valeurs axiologiques affectives négatives. Cet effort entraîne des conséquences négatives telles que la fatiga (fatigue).

Les valeurs pragmatiques positives sont aussi inscrites dans le noyau par le **trabajo metódico (travail méthodique)** en raison de l'utilité qu'un ensemble d'actions coordonnées représente pour l'individu et pour atteindre ses buts. Ces valeurs sont renforcées par les stéréotypes **acción (action)**, **preparación (préparation)**, etc. Au niveau des stéréotypes, nous constatons aussi l'inscription de valeurs intellectuelles portées par des termes tels que conjunto de cosas (ensemble d'éléments = **sujet**), cuestión (**question / sujet**), **materias**

(**matières**), **formación** (**formation**), **arte** (**art**), etc. Des éléments comme **escuela** (**école**), **enseñanza** (**enseignement**), **formación** (**formation**) apparaissent comme porteurs de valeurs axiologiquement positives qui recouvrent la zone éthique et les deux premiers portent aussi des valeurs ontologiques en raison de la nécessité et de l'obligation sociales d'assurer la formation des citoyens au moyen, entre autres, de l'**escuela** (**école**) et de l'**educación** / l'**enseñanza** (l'**éducation** / l'**enseignement**).

Finalement, l'**effort de l'esprit** se relie aux stéréotypes **inteligencia** (**intelligence**), **operaciones intelectuales** (**opérations intellectuelles**) grâce à des rapports qui mettent en valeur l'activation obligatoire de ces caractéristiques humaines afin d'atteindre la compréhension, l'apprentissage, la connaissance ainsi que de faire face aux **dificultades** (**difficultés**) survenues sur le parcours de l'étude. Les deux premiers stéréotypes véhiculent des valeurs intellectuelles positives et épistémiques alors que les difficultés inscrivent des valeurs pragmatiques et affectives négatives parmi les stéréotypes du mot *étude*.

V.2.3 Description de la signification lexicale de *réussite* (*logro*) en espagnol

V.2.3.1 Le mot *logro* (*réussite*) dans les dictionnaires de langue espagnole

Nous présentons ci-dessous les définitions repérées dans chacun des quatre dictionnaires de langue espagnole.

Le DBCI définit le mot *logro* (*réussite*) comme: « m. Acción de lograr. (Ganancia, lucro abundante). (Dar a logro, prestar para recibir algo a cambio). »

Le DLEE présente la définition suivante: « m. Acción y efecto de lograr. Lograr: tr. Conseguir »

Dans le DUEEE, le *logro* (*réussite*) est défini ainsi: « 1 m. Acción de lograr. Consecución. 2 Lucro. 3 Usura ». Ce dictionnaire définit aussi le verbe *lograr* (*réussir*) comme : « tr. *Conseguir. Llegar a *tener o a hacer algo que se desea o se intenta: *Lograr un premio. Lograr pasar a nado el Canal. He logrado de él que tome la medicina.* ▫ prnl. Llegar algo a su nacimiento o formación completa sin desgraciarse o fracasar mientras se forma: 'No se les logra ningún hijo. Si este intento de paz se lograra, se retirarían las tropas extranjeras'. *Terminar. »

Pour le DRAE le *logro* (*réussite*) est: « 1. m. Acción y efecto de lograr. 2. m. Ganancia, lucro. 3. m. Ganancia o lucro excesivo. »

Nous sommes obligés de prendre aussi en considération le verbe *lograr* (*réussir*) car dans les définitions de *logro* (*réussite*) nous retrouvons fréquemment celle-ci : « acción y efecto de lograr » (action et résultat de réussir). Voici donc la définition de *lograr* : « 1. tr. Conseguir o alcanzar lo que se intenta o desea. 2. tr. p. us. Gozar o disfrutar algo. 3. prnl. Dicho de una cosa: Llegar a su perfección. » En outre, ces dictionnaires introduisent dans leurs définitions le verbe *conseguir*, ce qui oblige à présenter la signification dictionnaire de ce terme, comme suit :

Dans le DRAE, *conseguir* correspond à :

« tr. Alcanzar, obtener, lograr lo que se pretende o desea ».

Dans le dictionnaire DUEEE, on définit le verbe *conseguir* :

« **conseguir** (del lat. "consequi") tr. Llegar a tener algo que se desea: "He conseguido un permiso especial". Alcanzar, lograr, obtener. También se emplea con verbos en infinitivo: "He conseguido arrancar el clavo". Lograr ».

V.2.3.2 Construction de la description de la signification lexicale du mot *logro* (*réussite*)

A partir de la présentation de chaque dictionnaire, nous rendons compte de la liste de définitions, et de leurs équivalents en français, nous permettant de poursuivre l'élaboration de la représentation de la signification lexicale de *réussite* en espagnol (*logro*). Le tableau ci-dessous en rend compte :

Définition en espagnol	Equivalence en français
Acción de lograr (Ganancia) Lograr, Conseguir Consecución Llegar a tener o a hacer algo que se desea o se intenta.	Action d'atteindre, de gagner (Gain). Atteindre, parvenir à. Obtention. Parvenir à obtenir ou à faire quelque chose qu'on veut.
Lograr un premio Culminar/Terminar Gozar o disfrutar de algo Dicho de una cosa: Llegar a su perfección	Obtenir un prix. Terminer / aboutir. Jouir de quelque chose. Lorsqu'il s'agit d'une chose (objet) : parvenir à sa perfection.

Figure 24 : Définitions du mot *logro*

Dans les définitions précédentes, les dictionnaires de langue espagnole recouvrent des domaines variés qui concernent autant de zones restreintes comme l'activité économique dans le cas de **ganancia** (**gain**) que des activités très générales de l'activité humaine si nous nous arrêtons à la définition «Llegar a tener o a hacer algo que se desea o se intenta » (parvenir à obtenir ou à faire quelque chose qu'on veut). Il en résulte qu'en langue espagnole, aussi bien qu'en français, la réussite recouvre tous les secteurs de l'activité humaine. En outre, parmi ces définitions nous constatons la présence de la forme modale **querer/quiere** (**vouloir/veut**) qui met en évidence, dans certaines définitions, la volonté, l'intention du sujet d'obtenir un résultat. Ce que l'on veut obtenir n'est pas forcément bon, d'après les définitions lexicographiques en langue espagnole, mais c'est tout simplement quelque chose que l'on cherche à atteindre/obtenir, que l'on se propose d'avoir ou de faire et à quoi on parvient finalement. Nous proposons, à partir des considérations exposées, que le noyau de *logro* (*réussite*) en espagnol est **querer obtener algo DC acción DC obtener algo (un resultado)** (**vouloir obtenir quelque chose DC action DC obtenir quelque chose (un résultat)**).

Les stéréotypes repérés dans les définitions ne sont pas nombreux et correspondent globalement aux entités lexicales suivantes : **ganancia** (gain), **obtención** (obtention), **premio** (prix), **terminar** (terminer), **gozar** (jouir), **perfección** (perfection), **querer/desear** (**vouloir/désirer**), **intento/tentativa** (**tentative**).

Nous proposons dans le tableau ci-dessous la représentation de la signification dictionnaire du mot *logro* (*réussite* en espagnol) :

Noyau	Stéréotypes
Querer obtener algo	DC desear
DC	DC tentativa
Acción	DC ganancia
DC	DC obtención
Obtener algo	DC resultado
	DC premio
	DC culminar/terminar
	DC gozar
	DC perfección

Figure 25 : Représentation de la signification lexicale de **logro**

Ce qui correspond en français à :

Noyau	Stéréotypes
vouloir obtenir quelque chose	DC souhaiter
DC	DC tentative
action	DC gain
DC	DC obtention
	DC résultat
	DC prix
	DC aboutir/terminer
	DC jouir
	DC perfection

Figure 26 : Traduction de la représentation de la signification lexicale de **logro**

Dans le noyau de **logro** (*réussite*), nous remarquons la présence de l'étiquettes verbales **desear** (**vouloir/souhaiter**) et **obtener** (**obtenir**) et de l'étiquette nominale **algo** (**quelque chose**). Le vouloir porte des valeurs finalisantes volitives et met en relief l'intention du sujet de parvenir à quelque chose ou à faire quelque chose. Le verbe **obtener** (algo = un resultado) (**obtenir** (quelque chose = un résultat)) entraîne des valeurs axiologiquement positives recouvrant la zone pragmatiques en raison de l'utilité que le résultat représente pour le sujet.

À s'en tenir aux définitions dictionnaires, le sujet peut parvenir à ce qu'il veut à travers l'**action**, mais des discours ne précisent pas la présence de l'effort, même si on peut déduire qu'une action entamée par un sujet demande un certain effort. Ce mot, l'action, porte des valeurs pragmatiques bivalentes et peut conduire à l'obtention du résultat voulu ou à l'échec. Lorsque le sujet aboutit, lorsqu'il obtient ce qu'il s'était proposé, l'entité lexicale **obtention** est porteuse de valeurs pragmatiques positives.

Quant aux stéréotypes du mot réussite, nous observons que les valeurs finalisantes sont reprises par l'entité lexicale desear (**souhaiter**).

Les autres éléments des stéréotypes qui s'associent au noyau inscrivent des valeurs similaires à celles portées par le noyau. Dans cet ordre d'idées, les mots **intento/tentativa** (**tentative**), portent des valeurs pragmatiques, mais cette fois-ci il s'agit dans ces valeurs de valeurs axiologiquement bivalentes en ce sens que les actions effectuées peuvent être utiles ou

inutiles suivant qu'elles soient fructueuses ou infructueuses. En outre, la tentative est liée à l'action à exécuter par le sujet souhaitant l'obtention d'un résultat déterminé.

Cependant, ce sont vraiment les stéréotypes reliés au mot **resultado** (résultat), du noyau, donc à l'idée d'aboutissement, qui entraînent clairement des valeurs positives. Ainsi, les termes **ganancia** (gain), **premio** (prix), **gozar** (jouir), **resultado** (résultat) et **perfección** (perfection) portent des valeurs pragmatiques et affectives positives. La **culminación** / le **resultado** (l'aboutissement) représenté par les étiquettes verbales **culminar**, **terminar** (aboutir/terminer) reprend et renforce, dans les stéréotypes, les valeurs pragmatiques présentes dans le noyau du mot **logro** (réussite).

V.2.4 Description de la signification lexicale de *échech* (*fracaso*) en espagnol

V.2.4.1 Le mot *fracaso* (échech) dans les dictionnaires de langue espagnole

Les définitions de l'entité lexicale espagnole *fracaso* (échech) apparaissent ci-dessous suivant la présentation de chacun des dictionnaires choisis.

Le DBCI définit le mot *fracaso* (échech) comme: « m. Resultado adverso de una acción. (Suceso lastimoso). » Le DLEE présente la définition suivante: « 1 m. *Caída con estrépito y *rompimiento, o *hundimiento estrepitoso de algo. 2 *Contratiempo inopinado. 3 Acción y efecto de fracasar: 'Le afectó mucho su fracaso en las oposiciones'. 4 ("Ser un") Cosa que *resulta mal: 'La fiesta fue un fracaso'. • ("Tener") Hecho de salirle mal a alguien cierta cosa: 'Tuvo un fracaso amoroso'. »

Dans le DUEEE, on définit le *fracaso* (échech) ainsi: « Fracaso: m. Resultado adverso de una empresa. » Pour le DRAE le *fracaso* (échech) est : « 1. m. Malogro, resultado adverso de una empresa o negocio. 2. m. Suceso lastimoso, inopinado y funesto. 3. m. Caída o ruina de algo con estrépito y rompimiento. »

Il nous semble qu'il est important de prendre en considération le verbe *fracasar* (échecher), car il fournit des précisions surtout lorsque la définition de fracaso est présentée comme « acción y efecto de fracasar » (action et résultat d'échecher) : « No dar una cosa el resultado perseguido con ella: 'Han fracasado las negociaciones'. • («en») No conseguir en cierta cosa el resultado pretendido: 'Fracasó en su primer intento'. • («como») No tener éxito con cierta *actividad y tener que abandonarla: 'Fracasó como cantante'. • No conseguir alguien en la vida la situación a que aspiraba. »

V.2.4.2. Construction de la description de la signification lexicale du mot *fracaso* (échech)

Les définitions qui apparaissent dans les dictionnaires d'espagnol nous permettent d'établir un inventaire en vue d'en identifier les équivalents et de caractériser le mot *échech* en espagnol (*fracaso*). Dans le tableau ci-dessous nous présentons les définitions retrouvées :

Définition en espagnol	Equivalence en français
Resultado adverso de una acción. Suceso lastimoso	Résultat défavorable d'une action. Événement lamentable, pitoyable.
Contratiempo inopinado	Empêchement imprévu.
Cosa que resulta mal. Hecho de salirle mal a alguien cierta cosa	Ce qui a un mauvais résultat. Ne pas réussir, issue malheureuse.
Resultado adverso de una empresa	Résultat défavorable d'une entreprise ou d'une activité économique.
Malogro, resultado adverso de una empresa o negocio	Insuccès, résultat défavorable d'une entreprise ou d'une affaire.
Suceso lastimoso, inopinado y funesto	Événement lamentable, imprévu et malheureux.
No dar una cosa el resultado perseguido con ella	Ne pas obtenir ce qu'on cherchait.
No tener éxito con cierta actividad y tener que abandonarla	Ne pas avoir de succès dans une activité et être obligé d'y renoncer.
No conseguir alguien en la vida la situación a que aspiraba	Ne pas atteindre ce qu'on désire, ne pas parvenir à avoir une situation favorable (dans la vie).

Figure 27 : Définitions du mot *fracaso*

Les définitions du mot *fracaso* (*échec*) qui se complètent avec celles de *fracasar* (*échouer*), entraînent tantôt l'idée que quelqu'un se propose d'obtenir un résultat, mais qu'il n'aboutit pas ou le résultat est défavorable ; tantôt l'idée qu'il s'agit d'un résultat imprévu et lamentable qui survient durant l'exécution d'une action. A partir de ces éléments présents dans les définitions lexicographiques, nous proposons comme noyau du *fracaso* : **querer obtener algo (vouloir obtenir quelque chose)** DC acción (action) PT **obtener resultado desfavorable / no obtener algo (obtenir résultat défavorable / ne pas obtenir X résultat)**. D'autres termes des définitions étudiées fournissent des éléments pour identifier les stéréotypes associés aux éléments du noyau, tels que suceso inopinado (événement imprévu), contratiempo (empêchement), insuceso (insuccès), no lograr (ne pas obtenir) et même renunciar a algo (renoncer à quelque chose). En outre, puisque l'intention n'est pas toujours présente au niveau du noyau, ce qui ne la présente pas comme un élément stable, nous considérons qu'elle fait partie de l'ensemble ouvert qu'est la strate des stéréotypes (lo que se busca, lo que se quiere/pretende : ce que l'on cherche, ce que l'on veut)

A partir des considérations précédentes, le tableau suivant rend compte de la représentation de la signification lexicale de l'*échec* en espagnol (*fracaso*) :

Noyau	Stéréotypes
querer obtener	DC desear
DC acción	DC tentativa
PT	DC impedimento imprevisto
obtener resultado desfavorable / no obtener X resultado	DC insuceso
	DC suceso lastimoso
	DC no lograr lo que se busca
	DC estar obligado a renunciar a (algo)
	DC salir mal algo

Figure 28 : Représentation de la signification lexicale de *fracaso*

Cette description peut se traduire en français comme suit :

Noyau	Stéréotypes
vouloir obtenir quelque chose DC action PT obtenir résultat défavorable /ne pas obtenir X résultat).	DC souhaiter DC tentative DC empêchement imprévu DC insuccès DC événement malheureux DC ne pas obtenir ce qu'on cherche DC être obligé de renoncer à DC mauvaise issue

Figure 29 : Traduction de la représentation de la signification lexicale de *fracaso*

Le noyau véhicule des valeurs axiologiquement négatives qui recouvrent la zone pragmatique et affective, eu égard à ce que le **resultado desfavorable (résultat défavorable)** renvoie à des conséquences négatives, parmi les stéréotypes, comme un **impedimento/contratiempo imprevisto (empêchement imprévu)**, la **no realización de las acciones previstas (non réalisation des actions prévues)**, l'**obligación de renunciar a una actividad (obligation de renoncer à une activité)**. Remarquons que ce mauvais résultat est précédé d'une **intention** du sujet (valeurs finalisantes volitives) et des **actions** qu'il exécute en vue de parvenir à ses fins, en vain (valeurs pragmatiques bivalentes).

Les stéréotypes se relient à la strate noyau au moyen de rapports cause-effet ou ils le renforcent en le caractérisant, en précisant la nature du mauvais résultat. Ces stéréotypes inscrivent dans le mot *fracaso (échec)* des valeurs affectives négatives, voire morales négatives. Nous remarquons également la présence d'un élément porteur de valeurs déontiques : être **obligé** de renoncer (estar **obligado** a renunciar) à une activité dans laquelle on n'a pas abouti. Cet élément peut, en plus, porter des valeurs pragmatiques négatives en raison du revers éprouvé qui se transforme en situation inutile. En même temps, nous retrouvons parmi ces stéréotypes des valeurs pragmatiques bivalentes qui sont inscrites dans cette strate par le terme **intento/tentativa (tentative)** qui renvoie aux actions que le sujet exécute et qu'il ne réussit pas : **empresa, asunto/negocio, actividad (entreprise, affaire, activité)**. La bivalence consiste en ce que ces tentatives peuvent aboutir ou échouer, mais cette fois-ci quelque chose empêche que le sujet parvienne à un résultat (favorable), donc il échoue.

V.2.5 Description de la signification lexicale de *succès (éxito)* en espagnol

V.2.5.1 Le mot *éxito (succès)* dans les dictionnaires de langue espagnole

Les dictionnaires colombiens et espagnols proposent des définitions de l'entité lexicale *éxito (succès)* que nous exposons comme suit :

Le DBCI définit le mot *éxito (succès)* comme: « m. Buen resultado de una empresa, acción o suceso. (Aprobación del público) ». Le DLEE présente la définition suivante: « Éxito: m. Resultado feliz ». Dans le DUEEE, on définit le mot *éxito (succès)* ainsi:

m. Resultado, bueno o malo, de una empresa, una acción o un suceso: 'Ha terminado los exámenes con buen éxito. Tiene mal éxito en todo lo que emprende' • Corrientemente, se emplea sin ningún adjetivo y significa "resultado favorable": 'Tuvieron éxito sus gestiones.

El éxito le acompaña por donde va' • (inf.) Por ejemplo, en las relaciones amorosas: 'Es una chica de mucho éxito. Tiene mucho con los chicos'. Partido. • ("Tener") *Partidarios entre la gente: 'Esa moda no ha tenido éxito'. Aceptación.

Pour le DRAE le terme *éxito* (*succès*) est: « 1. m. Resultado feliz de un negocio, actuación, etc. 2. m. Buena aceptación que tiene alguien o algo. 3. m. p. us. Fin o terminación de un negocio o asunto. »

V.2.5.2 Construction de la description de la signification lexicale du mot *éxito* (*succès*)

A la différence de l'entité lexicale *logro* (*réussite*), le mot *éxito* (*succès*) renvoie à un résultat favorable, à une issue heureuse, ce qui met en évidence les valeurs positives inscrites dans le noyau. Avant de poursuivre, nous consacrons à dresser l'inventaire des définitions de l'entité lexicale *éxito* (*succès*) nous permettant de mieux différencier ces deux mots et de proposer la représentation de la signification lexicale du *succès* (*éxito*) en espagnol.

Définition en espagnol	Equivalence en français
Buen resultado de una empresa, acción o suceso.	Bon résultat d'une entreprise, une action ou un événement.
Aprobación del público.	Approbation du public.
Resultado feliz.	Résultat heureux.
Resultado, bueno o malo, de una empresa, una acción o un suceso.	Résultat, bon ou mauvais, d'une entreprise, une action ou un événement.
Resultado favorable	Résultat favorable.
Tener partidarios entre la gente. Aceptación.	Avoir des supporteurs, des sympathisants ; être accepté par les gens. Acceptation.
Resultado feliz de un negocio, actuación, etc.	Résultat heureux d'une activité économique, artistique, etc.
Buena aceptación que tiene alguien o algo.	(Bonne) approbation de quelqu'un ou de quelque chose.
Fin o terminación de un negocio o asunto.	Aboutissement d'une affaire ou d'une question.

Figure 30 : Définitions du mot *éxito*

Cette liste de définitions, et leurs équivalentes en français, rendent compte de la marque positive du mot *succès* en espagnol (*éxito*) ainsi que de la présence de l'idée d'**aprobación** (**approbation**) ou de **reputación** (**renommée**) parmi les gens. Pour ce qui est du **resultado** (**résultat**), nous considérons que ce mot marque la fin d'une action voulue, d'une intention, mais -compte tenu des définitions dictionnaires- le résultat heureux peut être le fruit du hasard, ainsi que la conséquence de ce résultat, id est la **renommée**. Cela revient à dire que le résultat favorable ne serait pas forcément le but, la volonté de celui qui exécute une action, mais une conséquence de cette action. En sachant que même si la célébrité est une conséquence des bons résultats et que la personne ne cherche pas à être célèbre, nous considérons que dans le noyau il existe l'intention d'aboutir. Par conséquent, comme pour la réussite, le noyau est formé de **querer obtener algo DC acción DC obtener algo (un resultado)** (**vouloir obtenir quelque chose DC action DC obtenir quelque chose (un résultat)**) DC **aceptación / renombre (approbation/renommée)**. Nous exposons l'idée de l'entité lexicale *éxito* (*succès*) comme la **célébrité** qui résulte de la *réussite*.

A partir de ce que nous venons d'exposer, à part les valeurs véhiculées par la réussite et qui sont partagées par le mot éxito (succès), cette dernière entité porte des valeurs axiologiques positives (pragmatiques et affectives).

Les stéréotypes s'identifient à partir des autres termes présents dans les définitions comme empresa (entreprise), favorable (favorable), aceptación (acceptation). Ces mots renvoient aux actions développées pour exécuter de manière adéquate ses projets, ses entreprises ; ils renvoient à la nature positive de l'aboutissement, au contexte social qui reconnaît ou, du moins, accepte, les résultats heureux de la personne. Dans le tableau suivant, nous proposons la description de la signification dictionnaire du mot *éxito* (succès):

Noyau	Stéréotypes
querer obtener algo	DC desear
DC	DC tentativa
acción	DC culminación
DC	DC resultado bueno
obtener algo (un resultado)	DC aceptación/aceptado par la gente
DC	DC felicidad
aceptación / renombre

Figure 31 : Représentation de la signification lexicale d'*éxito*

En traduisant le tableau précédent en français, on obtient ceci :

Noyau	Stéréotypes
vouloir obtenir quelque chose	DC souhaiter
DC	DC tentative
action	DC bon résultat
DC obtenir quelque chose (un résultat)	DC aboutissement
DC	DC acceptation/accepté par les gens
approbation/renommée	DC bonheur

Figure 32 : Traduction de la représentation de la signification lexicale d'*éxito*

Au même titre que pour le mot *logro* (réussite), le terme *éxito* (succès) porte les mêmes valeurs que celui-là dans son noyau. Par conséquent, dans la strate noyau de l'entité lexicale *éxito* (succès) s'inscrivent des valeurs pragmatiques positives et, de ce fait, des valeurs affectives positives.

Les stéréotypes associés au noyau portent des valeurs pragmatiques bivalentes et, leur pôle positif, renforcerait les valeurs véhiculées par l'élément du noyau lors de la mise en discours. Les termes *intento/ tentativa* (tentative), et *empresa* (entreprise) portent ces valeurs axiologiquement bivalentes et, donc, peuvent représenter des actions fructueuses, ce qui mènerait vers le succès, ou des activités inadéquates conduisant à des résultats malheureux, soit l'échec. D'autres mots constituant la strate des stéréotypes actualisent les valeurs positives du noyau grâce à des rapports cause-effet en ce sens que l'une des conséquences du bon résultat obtenu c'est être connu des gens et être accepté. En même temps, le fait de parvenir à ses fins rend le sujet heureux si nous nous en tenons à la présence du mot *felicidad* (bonheur) parmi les éléments des stéréotypes. Par conséquent, l'*aceptación* (acceptation) véhicule des valeurs affectives et morales positives ainsi que des valeurs

pragmatiques positives du fait que cette reconnaissance de la part des autres va renforcer l'image de soi et favoriser, peut-être, de nouvelles activités. Le **bonheur** marque la présence et le renforcement de valeurs axiologiquement positives qui recouvrent la zone modale affective.

CHAPITRE VI. ANALYSE DES CORPUS

Ce chapitre rend compte aussi bien des résultats des enquêtes passées auprès des trois groupes d'informateurs (professeurs universitaires, enseignants de FLE et étudiants de FLE) que de l'analyse de ces corpus. Il est structuré sur la base des groupes enquêtés à partir desquels nous aborderons chacun des mots faisant l'objet de cette recherche. Par la suite, à l'intérieur de la partie consacrée à ces entités lexicales, nous présenterons les réponses fournies dans chaque questionnaire prévu.

Cependant, puisque l'un des axes de la recherche permettant de rendre compte en partie de la mobilisation discursive de valeurs sociales chez les futurs enseignants de FLE est la vérification du rôle du manuel le plus utilisé au cours de la licence Espagnol-langues étrangères, nous rendrons compte du résultat de cette activité à la fin de ce chapitre.

VI.1 Professeurs universitaires

VI.1.1 Étude de l'entité lexicale *trabajo* (travail en espagnol)

VI.1.1.1 Premier questionnaire

Nous avons fait passer cette enquête auprès de 21 professeurs aux disciplines et aux expériences diverses. Rappelons ici ce qui était demandé dans ce questionnaire : « Quels sont les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez / lisez les mots suivants (travail, étude, réussite, échec, succès). Associez spontanément ces mots à vos idées ».

Le traitement des données repérées dans la réponse à cette première question permet d'établir le tableau suivant :

Travail est relié à	Occurrences	%
labeur	7	33,33
activité	7	33,33
responsabilité	6	28,57
tâche	6	28,57
effort	5	23,81
satisfaction	4	19,05
occupation	4	19,05
développement	4	19,05
engagement	3	14,29
opportunité	3	14,29
application	3	14,29
salaire	3	14,29
personne	3	14,29
bien-être	2	9,52
création	2	9,52
emploi	2	9,52
professionnel(le)	2	9,52

Figure 33 : Q1 – Mots associés à l'entité lexicale *trabajo*

Les enquêtés ont mobilisé deux mots très proches en espagnol : *construcción* et *crecimiento*. Le premier terme concerne aussi bien le **bâtiment** que le **développement** personnel et social. Le second équivaut au **développement**, à l'épanouissement. Par conséquent, l'équivalent le plus approprié en français est **développement**. Parmi la trentaine d'associations proposées par les professeurs, nous avons retenu les plus occurrentes que nous cherchons à situer dans le tableau ci-dessous afin de rendre compte des valeurs modales convoquées.

Pôles axiologiques	Travail est relié à	Occurrences
+ ↑ ↓ -	bien-être	2
	satisfaction	4
	développement	4
	opportunité	3
	création	2
	emploi	2
	professionnel(le)	2
	tâche	6
	occupation	4
	activité	7
	salaire	3
	personne	3
	responsabilité	6
	engagement	3
	application	3
	effort	5
	labeur	7

Figure 34 : Q1 – Mots associés à *trabajo* – Distribution sur l'axe axiologique

Le tableau précédent permet de constater que la plupart des mots associés au *travail* renvoient à des valeurs positives. Cependant les occurrences concernant les mots qui portent des valeurs négatives sont plus nombreuses. A partir du nombre d'occurrences, il est possible de faire ressortir les termes qui caractérisent les associations les plus marquées parmi les enseignants ayant répondu aux questionnaires en espagnol. Le repérage des occurrences permet d'établir que les mots les plus fréquents sont : **actividad** (**activité** - 7 occurrences), **labor** (**labeur** - 7 occurrences), **tarea** (**tâche** - 6 occurrences), **responsabilidad** (**responsabilité** - 6 occurrences), **esfuerzo** (**effort** - 6 occurrences), **satisfacción** (**satisfaction** - 4 occurrences), **crecimiento** (**développement** - 4 occurrences) et **ocupación** (**occupation** - 4 occurrences). Etant les mots les plus associés au travail, ils autorisent la formulation de blocs d'argumentation externe, à savoir : **Trabajo DC esfuerzo DC labor DC tarea DC actividad DC ocupación DC responsabilidad DC desarrollo DC satisfacción** (Travail DC effort DC labeur DC tâche DC activité DC occupation DC responsabilité DC développement DC satisfaction).

VI.1.1.2 Deuxième questionnaire

Le même ensemble d'informateurs a fourni des réponses pour constituer la deuxième partie du corpus en espagnol. Les professeurs ont sélectionné les enchaînements argumentatifs suivant leur caractère possible ou impossible. Ce groupe a répondu en fonction de la consigne suivante : « Dites si les associations proposées sont possibles ou impossibles ». Le tableau ci-dessous présente le résultat de ce questionnaire :

Séries de chaînes	Associations			
	Possible	%	Impossible	%
Trabajo entonces dinero, por lo tanto felicidad y libertad (Travail alors argent, donc bonheur et liberté)	19	90,48	2	9,52
Trabajo entonces imposición, pérdida de libertad, sin embargo dinero (Travail alors imposition, perte de liberté, mais argent)	8	38,10	11	52,38
Trabajo entonces responsabilidad, sin embargo sufrimiento (Travail alors responsabilité, mais souffrance)	9	42,86	10	47,62
Trabajo entonces autonomía, por lo tanto independencia (Travail alors autonomie, donc indépendance)	18	85,71	1	4,76
Trabajo entonces satisfacción, sin embargo sacrificio (Travail alors satisfaction, mais sacrifice)	16	76,19	3	14,29

Figure 35 : Q2 – Les déploiements argumentatifs de *trabajo*

Le tableau précédent nous permettra de poursuivre l'élaboration de la représentation de la signification du mot *travail (trabajo)* en espagnol. Il s'agit dans ce questionnaire de repérer les enchaînements argumentatifs que les informateurs considèrent possibles. Il est à remarquer que ce groupe accorde un pourcentage élevé d'adhésion à l'association « Trabajo entonces dinero, por lo tanto felicidad y libertad » (travail alors argent, donc bonheur et liberté), alors que dans le premier questionnaire la fréquence du terme *argent* était très faible (*salario* : 3 occurrences), les mots *bonheur* et *liberté* n'apparaissaient pas parmi les associations proposées par ce groupe d'enquêtés. Une autre constatation concerne le déploiement argumentatif « Trabajo entonces autonomía, por lo tanto independencia » (travail alors autonomie, donc indépendance): dans le premier questionnaire les professeurs enquêtés n'ont pas relié l'autonomie ni l'indépendance au travail, tandis que pour la deuxième question, un pourcentage très élevé d'entre eux considère que ce rapport est logique (85,71%).

Quant aux associations que le groupe refuse, même si le pourcentage correspondant à l'impossibilité de la chaîne proposée est supérieur à celui de la possibilité, la différence n'est pas significative. C'est le cas de « Trabajo entonces imposición, pérdida de libertad, sin embargo dinero » (travail alors imposition, perte de liberté, mais argent) et « Trabajo entonces responsabilidad, sin embargo sufrimiento » (travail alors responsabilité, mais souffrance). Dans la première chaîne argumentative le refus de la série dépasse de trois points les réponses favorables. Dans la seconde, cette différence baisse légèrement ce qui permet de conclure que le groupe est partagé entre l'accord et le désaccord sur ces blocs d'argumentation externe. Le choix fait par l'un des sous-groupes autorise à affirmer que pour bon nombre des professeurs, (52,38%) le travail est lié à une imposition, mais qui ne représente pas une atteinte à la liberté. Le deuxième cas mène à considérer que la relation entre le *travail*, la *responsabilité* et la *souffrance* n'est pas très nette pour ce groupe ; cependant dans le premier questionnaire les deux termes, responsabilité et souffrance, se situent parmi les plus fréquents. Nous pouvons donc conclure que près de 50% des professeurs ayant évalué cette chaîne considère que même si le travail peut s'associer à responsabilité, cette association n'autorise pas l'enchaînement avec la *souffrance*.

L'autre moitié du groupe considère que cette association est possible ; par conséquent, le premier questionnaire doit fournir des aspects permettant de poursuivre la construction de la représentation lexicale de *travail*.

VI.1.1.3 Troisième questionnaire

Le troisième questionnaire se structure sur la base d'une question ouverte : « Définissez avec votre propre langage les mots suivants ». Les définitions que le groupe rédige favorisent la comparaison et la vérification des représentations qu'il a proposées dans les premiers questionnaires. Le tableau suivant rend compte de la synthèse des définitions données par le groupe d'enseignants :

<i>Travail est relié à</i>	Occurrences	%
activité	11	52,38
effort	4	19,05
connaissance	3	14,29
objectif	3	14,29
fonction	3	14,29
labeur	3	14,29
personne	3	14,29
capacité	2	9,52
développement	2	9,52
employé	2	9,52
habileté	2	9,52
humain	2	9,52
moyen	2	9,52
pratique	2	9,52
réalisation	2	9,52

Figure 36 : Q3 – Synthèse des définitions de *trabajo*

Ces données permettent de constater que des termes tels qu'**actividad (activité)** et **esfuerzo (effort)** demeurent les plus fréquents parmi les associations que les informateurs ont introduites dans leurs définitions. Nous restituons tous les termes retenus afin de préciser les valeurs modales mobilisées :

Pôles axiologiques	Travail est relié à	Occurrences
+ ↑ ↓ -	réalisation	2
	développement	2
	connaissance	3
	objectif	3
	fonction	3
	moyen	2
	personne	3
	humain	2
	employé	2
	capacité	2
	activité	11
	habileté	2
	pratique	2
	effort	4
	labeur	3

Figure 37 : Q3 – Synthèse des définitions de *trabajo* – Distribution sur l'axe axiologique

La réorganisation des termes reliés au *trabajo (travail)* permet de confirmer l'orientation des associations proposées par le groupe d'enseignants enquêtés. Les valeurs positives convoquées par ces termes l'emportent sur les négatives. Outre cette tendance, le mot le plus fréquent correspond à **activité** (11 occurrences) qui renvoie à des valeurs

pragmatiques qui peuvent être axiologiquement bivalentes en raison des éléments qui peuvent lui être associés. Les autres termes, ayant le nombre d'occurrences le plus élevé après **activé**, sont **effort** (4 occurrences) et **labor (labeur)** (3 occurrences) qui portent des valeurs axiologiques affectives négatives. Ces mots sont suivis d'un ensemble de termes ayant chacun 3 occurrences, à savoir : **conocimiento (connaissance)**, **objetivo (objectif)**, **función (fonction)** et **persona (personne)**. La **connaissance** entraîne des valeurs de jugement de vérité (épistémiques), l'**objectif** porte des valeurs finalisantes (volitives) et la **fonction** des valeurs pragmatiques. La présence de ces mots dans les définitions proposées par les enseignants favorise la génération de la chaîne argumentative suivante : **Trabajo DC esfuerzo DC labor DC actividad DC función DC objetivo DC conocimiento (Travail DC effort DC labeur DC activité DC fonction DC objectif DC connaissance)**.

VI.1.2 Étude de l'entité lexicale *estudio* (étude en espagnol)

VI.1.2.1 Premier questionnaire

Le tableau suivant résulte du repérage et du dépouillement des données présentes dans les réponses des professeurs ayant associé le mot *estudio* (étude) à d'autres termes à partir de relations spontanées :

Equivalent en français	Occurrences	%
apprentissage	10	47,62
connaissance	9	42,86
application	9	42,86
formation	8	38,10
analyse	5	23,81
développement	4	19,05
enseignement	4	19,05
lecture	4	19,05
concentration	4	19,05
recherche	3	14,29
formation (continue)	2	9,52
compréhension	2	9,52
éducation	2	9,52
effort	2	9,52
plaisir*	2	9,52
opportunité	2	9,52
démarche	2	9,52
progrès	2	9,52
objectif	2	9,52

Figure 38 : Q1 – Mots associés à l'entité lexicale *estudio*

Parmi les mots proposés par les professeurs, deux mots ont mérité une analyse et une modification en fonction de leurs équivalents en français : **dedicación** (5 occurrences) et **disciplina** (4 occurrences). Dans les deux cas, il s'agit du même équivalent : **application** afin de mieux préciser que la définition qui correspond à **disciplina** est « travailler avec zèle »

Le nouveau tableau, ci-dessous, réorganise les mots repérés en fonction des valeurs modales portées par les associations proposées par les enseignants :

Pôles axiologiques	Étude est relié à	Occurrences	%
+ ↑ ↓ -	connaissance	9	42,86
	développement	4	19,05
	progrès	2	9,52
	formation (continue)	2	9,52
	formation	8	38,10
	apprentissage	10	47,62
	plaisir*	2	9,52
	application	9	42,86
	opportunité	2	9,52
	enseignement	4	19,05
	éducation	2	9,52
	recherche	3	14,29
	objectif	2	9,52
	démarche	2	9,52
	lecture	4	19,05
	concentration	4	19,05
	compréhension	2	9,52
	analyse	5	23,81
effort	2	9,52	

Figure 39 : Q1 – Mots associés à *estudio* – Distribution sur l'axe axiologique

La lecture attentive du tableau favorise le repérage du nombre significatif d'entités associées au mot *étude*. Il faut préciser que d'autres termes ayant une seule occurrence n'ont pas été pris en considération. Ces statistiques mettent en relief la prédominance de l'association du mot *étude* avec les termes **conocimiento** (**connaissance**) (10 occurrences), **aprendizaje** (**apprentissage**) (9 occurrences), **aplicación** (**application**) (9 occurrences), **formación** (**formation**) (8 occurrences) et **análisis** (**analyse**) (5 occurrences). D'autres mots sont aussi importants de par le nombre d'occurrences et les associations qui peuvent être proposées, à savoir : **crecimiento** (**développement**), **enseñanza** (**enseignement**), **lectura** (**lecture**) et **concentración** (**concentration**), chacun ayant eu 4 occurrences dans le questionnaire et encore **investigación** (**recherche**) (3 occurrences).

La plupart des mots proposés par les enquêtés convoquent des valeurs recouvrant plusieurs zones modales. Par contre, le terme portant des valeurs axiologiquement négatives est très peu fréquent (2 occurrences) : **esfuerzo** (**effort**), et il est aussi fréquent que les mots **educación** (**éducation**) et **placer** (**plaisir**). L'analyse des mots portant des valeurs modales hétérogènes permet de constater qu'ils renvoient à des conditions indispensables pour mener à bien une étude ou des études (application, enseignement, formation), à des opérations ou actions à développer afin de réussir l'étude / les études (lecture, concentration, analyse, recherche), à des effets positifs de l'étude (apprentissage, connaissance, développement) ; bien que ces aspects concernés et les zones modales convoquées se recoupent.

Pour ce qui est des valeurs portées, le terme **application** inscrit dans l'entité linguistique espagnole *estudio* (*étude*) des valeurs ontologiques en raison de son caractère nécessaire pour aboutir (aléthique), même si en même temps, cette **application** est également porteuse de valeurs pragmatiques grâce à son utilité. La **connaissance** et l'**apprentissage** véhiculent des valeurs finalisantes dans la mesure où ces mots renvoient aux objectifs, à l'intention des études, notamment le premier terme qui entraîne des valeurs volitives et le second qui en porte partiellement. En même temps, ces deux mots portent des valeurs positives qui recouvrent les zones modales de jugement de vérité et axiologiques : le premier terme inscrit dans l'*étude* des valeurs épistémiques et les deux lui attribuent des valeurs

pragmatiques et intellectuelles. **Lecture, concentration, analyse** et **recherche** sont des mots porteurs de valeurs ontologiques (aléthiques) et pragmatiques positives aussi. La **formation** assigne à l'étude une valeur ontologique (obligatoire) et axiologique (éthique). Ces mêmes valeurs sont convoquées par l'entité linguistique **enseñamiento**. Le **développement** pouvant concerner en même temps l'individuel et le social, la personne et la société, apparaît comme une valeur finalisante (volitive) et ontologique (déontique).

A partir des réponses proposées par les locuteurs de langue espagnole nous pouvons donc établir les enchaînements argumentatifs suivants : **Estudio DC aprendizaje DC conocimiento DC aplicación DC formación DC análisis DC desarrollo DC enseñanza** (étude DC apprentissage DC connaissance DC application DC formation DC analyse DC développement DC enseignement)

VI.1.2.2. Deuxième questionnaire

Le groupe d'enseignants a évalué le caractère possible ou impossible des enchaînements proposés et le tableau suivant rend compte des données obtenues :

Séries de chaînes	Associations			
	Possible	%	impossible	%
Estudio entonces aprendizaje, por lo tanto mejoramiento (Etude alors apprentissage, donc amélioration)	21	100	0	0
Estudio entonces formación, por consiguiente trabajo (Etude alors formation, donc travail)	19	90,48	1	4,76
Estudio entonces instrucción, por lo tanto trabajo (Etude alors instruction, donc travail)	17	80,95	3	14,29
Estudio entonces trabajo, por consiguiente dinero (Etude alors travail, donc argent)	19	90,48	1	4,76
Estudio entonces pérdida de tiempo, entonces falta de dinero (Etude donc perte de temps, alors absence d'argent)	1	4,76	19	90,48
Estudio entonces derecho, por lo tanto inclusión (Etude alors droit, alors inclusion)	17	80,95	1	4,76
Estudio entonces equidad, sin embargo exclusión (Etude alors équité, mais exclusion)	2	9,52	16	76,19
Estudio entonces diploma, por lo tanto logro (Etude donc diplôme alors réussite)	18	85,71	1	4,76
Estudio entonces diploma, por lo tanto trabajo, sin embargo sacrificio (Etude alors diplôme, donc travail, mais sacrifice)	14	66,67	5	23,81

Figure 40 : Q2 – Les déploiements argumentatifs d'**estudio**

Le premier aspect à signaler dans le tableau précédent est la non acceptation de l'association « Estudio entonces pérdida de tiempo, entonces falta de dinero » (étude donc perte de temps, alors absence d'argent). Le groupe considère que l'**étude** ne peut pas s'associer à du **temps perdu** ni à la conséquence **manque d'argent**. Cela équivaut à dire que chez des locuteurs d'espagnol colombiens, l'étude ne porte pas de valeurs pragmatiques négatives dans la mesure où, comme nous le montrerons ci-dessous, il existe une prédominance des valeurs axiologiques positives. De la même manière, même si le mot **étude** est associé à l'**équité**, *id est* si le groupe trouve que cette chaîne argumentative est possible, il refuse la transgression **PT exclusion**. Dans cet enchaînement, l'idée de conséquence est facilement repérable: *étude DC équité* (celui qui étudie / qui fait des études bénéficiera de ce

qui est dû à chacun, de la justice, conforme à l'équité) alors que le déploiement argumentatif *étude (DC équité) PT exclusion* est inconcevable car il ne correspond pas à la logique des choses. Cependant, cet enchaînement, *étude PT exclusion*, a une visée argumentative conforme au protocole sémantique du mot *étude* en raison de sa production transgressive à partir du déploiement *étude DC inclusion*. Par ailleurs, le nombre de réponses portant sur l'impossibilité de cet enchaînement reste proportionnel à celui des réponses admettant la possibilité du déploiement «estudio entonces derecho, por lo tanto inclusión» (étude alors droit, alors inclusion) Le groupe considère donc que l'association *étude DC droit DC inclusion* est possible en raison du fait que le mot **droit** entraîne des valeurs ontologiques et (aléthiques) et axiologiques (éthiques) positives. Par conséquent, l'**inclusion** se présente aussi comme une entité convoquant des valeurs ontologiques et, en même temps, des valeurs pragmatiques et hédoniques-affectives.

Quant aux autres déploiements argumentatifs, notons les pourcentages élevés de réponses étant d'accord avec la possibilité de ces associations. En effet, 66,67% des enseignants apparaissent comme le pourcentage le plus bas et correspond au déploiement « estudio entonces diploma, por lo tanto trabajo, sin embargo sacrificio » (étude alors diplôme, donc travail, mais sacrifice) tandis que « estudio entonces aprendizaje, por lo tanto mejoramiento » (étude alors apprentissage, donc amélioration) atteint 100%. Mis à part le terme **sacrifice**, qui porte des valeurs hédoniques-affectives négatives, les autres mots faisant partie des enchaînements évalués comme possibles rendent compte de la valeur positive véhiculée par l'entité lexicale *étude* en espagnol. Cela étant dit, les mots **apprentissage, amélioration, formation, travail, diplôme, réussite** se trouvent parmi les plus associés, dans des blocs d'argumentation externe normative, à *étude* en espagnol. Ces termes sont donc porteurs de valeurs pragmatiques et intellectuelles, ainsi qu'éthiques et morales. Comme il est possible d'identifier une intention de transformation, d'**amélioration** de la personne qui réalise l'action étudier / faire des études, l'**amélioration** entraîne des valeurs finalisantes (volitives). Pour ce groupe d'enseignants, locuteurs d'espagnol, l'étude devient une condition nécessaire pour avoir accès au travail et la formation / instruction est le moyen pour y parvenir. Cependant, ce même groupe considère que parvenir à l'obtention d'un diplôme, via les études, exige des renoncements, des privations et que ce n'est pas une activité simple à réaliser. Le **sacrifice** est donc une caractéristique qui porte aussi des valeurs déontiques.

VI.1.2.3 Troisième questionnaire

Le tableau proposé ci-dessous rend compte de la synthèse des mots utilisés par les professeurs dans leurs définitions de l'entité lexicale *estudio (étude)*, dans le cadre du troisième questionnaire.

<i>Étude est relié à</i>	Occurrences	%
connaissance	11	52,38
activité	9	42,86
apprentissage	9	42,86
développement	4	19,05
acquisition	4	19,05
savoir	4	19,05
enseignement	4	19,05
processus	3	14,29
formation	3	14,29

vie	3	14,29
analyse	2	9,52
connaître	2	9,52
monde	2	9,52
obtenir	2	9,52

Figure 41 : Q3 – Synthèse des définitions d'*estudio*

Une précision s'avère indispensable : parmi les mots associés à étude dans les définitions des professeurs deux paires de termes renvoyaient à la même idée et nous les avons regroupés. C'est le cas de **aprendizaje (apprentissage)** (6 occurrences) et **aprender (apprendre)** (3 occurrences) d'où le nombre d'occurrences accordé à **apprentissage** (9). De même, les mots **instrucción (instruction)** (2 occurrences) et **enseñanza (enseignement)** (2 occurrences) ont été rassemblés sous le terme **enseñanza (enseignement)** (4 occurrences).

A la différence des résultats des deux premières questions, les données recueillies et présentées dans le tableau ci-dessus concernent des termes qui ne portent pas de valeurs négatives. Le nouveau tableau, ci-dessous, réorganise les mots repérés en fonction des valeurs modales véhiculées par les associations proposées par les enseignants :

Pôles axiologiques	Étude est relié à	Occurrences	%
+ ↑ ↓ -	vie	3	14,29
	développement	4	19,05
	savoir	4	19,05
	connaissance	11	52,38
	connaître	2	9,52
	obtenir	2	9,52
	apprentissage	9	42,86
	acquisition	4	19,05
	formation	3	14,29
	enseignement	4	19,05
	monde	2	9,52
	activité	9	42,86
	analyse	2	9,52
	processus	3	14,29

Figure 42 : Q3 – Synthèse des définitions d'*estudio* – Distribution sur l'axe axiologique

Le dépouillement des données fournies par les professeurs permet de vérifier que les mots **conocimiento (connaissance)** et **aprendizaje (apprentissage)** demeurent les plus fréquents dans le premier et le troisième questionnaire, et que l'apprentissage se maintient dans les trois enquêtes passées auprès de ces informateurs. Ce résultat met en relief le nombre significatif d'occurrences de mots associés à *estudio (étude)* (connaissance, 11 occurrences et apprentissage, 9 occurrences). Ces entités lexicales entraînent des valeurs positives qui recouvrent plus d'une zone modale. Comme nous l'avons déjà exposé dans les aspects résultant de la première question, la **connaissance** et l'**apprentissage** véhiculent des valeurs finalisantes parce qu'ils se réfèrent aux objectifs, à l'intention des études. Nous devons cependant préciser que le mot **connaissance** entraîne clairement des valeurs volitives, alors que l'**apprentissage** porte partiellement ces valeurs eu égard à ce que l'apprentissage peut provenir de l'expérience et de la volonté. En outre, ces deux entités portent des valeurs positives qui recouvrent les zones modales de jugement de vérité et axiologiques : le terme connaissance inscrit dans l'*étude* des valeurs épistémiques et les termes connaissance et apprentissage lui attribuent des valeurs pragmatiques et intellectuelles. Nous considérons indispensable d'ajouter que les idées véhiculées par ces deux mots sont présentes aussi dans

les termes **saber (savoir)** (4 occurrences) et **adquisición (acquisition)** (4 occurrences) ce qui renforce les associations *estudio DC conocimiento (estudio DC saber) (étude DC connaissance (étude DC savoir))* et *estudio DC aprendizaje (estudio DC adquisición) (étude DC apprentissage (étude DC acquisition))*.

Le mot **actividad (activité)** ne renvoie à aucune valeur en raison de son association à d'autres mots dans les définitions du groupe d'enquêtés. Cette condition est très proche de celle du terme **proceso (processus)** qui renvoie à processus d'apprentissage. Les autres mots au nombre d'occurrences significatif correspondent à **crecimiento (développement)** et **enseñanza (enseignement)**. Ce dernier convoque des valeurs ontologiques (déontiques) et axiologiques (éthique) alors que le premier porte des valeurs finalisantes (volitives) et ontologiques (déontiques) grâce à ses caractéristiques dans le domaine de l'individuel et le social, soit l'intention de s'épanouir et le devoir social de contribuer à ce développement. Nous considérons aussi que le terme **crecimiento / desarrollo (développement)** est porteur de valeurs axiologiquement positives recouvrant la zone modale pragmatique, voire affective. De ce qui vient d'être exposé il apparaît que l'enchaînement argumentatif ci-dessous est autorisé : **Estudio DC conocimiento DC actividad DC aprendizaje DC desarrollo DC adquisición DC saber DC enseñanza (étude DC connaissance DC activité DC apprentissage DC développement DC acquisition DC savoir DC enseignement)**.

VI.1.3 Étude de l'entité lexicale *logro (réussite en espagnol)*

VI.1.3.1 Premier questionnaire

Le tableau proposé ci-dessous rend compte du dépouillement des données collectées à partir du premier questionnaire.

Réussite est relié à	Occurrences	%
but	19	90,47
accomplissement	7	33,33
satisfaction	5	23,81
gain	4	19,05
effort	3	14,29
succès	3	14,29
résultat	3	14,29
progrès	2	9,52
connaissance	2	9,52
réputation	2	9,52
travail	2	9,52
projet	2	9,52

Figure 43 : Q1 – Mots associés à l'entité lexicale *logro*

Dans le tableau précédent nous cherchons à montrer les termes les plus fréquents pour le groupe d'enseignants colombiens. Parmi le nombre important de ces termes, nous gardons seulement ceux qui atteignent au moins 9,52% des occurrences afin d'avoir un panorama des associations proposées par ces enquêtés. Lors du repérage des réponses, nous avons dû regrouper deux séries de mots. D'un côté, trois mots renvoyant à **but** ont fait l'objet de ce regroupement : **meta** (10 occurrences), **objetivo** (6 occurrences) et **propósito** (3 occurrences). Les trois termes étant équivalents du mot **but**, nous les avons rassemblés et mis sous une seule étiquette, à savoir l'entité lexicale **objetivo (but)**. D'un autre côté, les mots

cumplimiento (accomplissement) et **alcance (portée)** entraînent en espagnol la même idée : exécution d'une tâche, d'une activité et un aboutissement. C'est la raison pour laquelle nous avons regroupé les deux termes et nous avons établi comme équivalent le mot **cumplimiento (accomplissement)**.

Une fois exposées ces précisions, nous passons à réorganiser le tableau en présentant les données recueillies, et ce, afin de rendre visible la mobilisation des entités lexicales suivant leur distribution dans les pôles axiologiques. Voici le tableau remanié :

Pôles axiologiques	Réussite est relié à	Occurrences	%
+ ↑ ↓ -	satisfaction	5	23,81
	succès	3	14,29
	réputation	2	9,52
	gain	4	19,05
	progrès	2	9,52
	connaissance	2	9,52
	accomplissement	7	33,33
	but	19	90,47
	projet	2	9,52
	travail	2	9,52
	résultat	3	14,29
	effort	3	14,29

Figure 44 : Q1 – Mots associés à **logro** – Distribution sur l'axe axiologique

Les informateurs ont mobilisé une palette très large de mots caractérisés par la convocation de valeurs positives. Notons dans le tableau le nombre élevé d'occurrences du terme **but** (19) car il ne ferait pas partie des premières associations du terme **logro (réussite)**. Ainsi, cette entité associée spontanément à la **réussite** par les professeurs d'université porte des valeurs finalisantes (volitives). Se situant très loin sur l'échelle des occurrences, deux mots sont porteurs de valeurs morales et affectives positives: la **satisfacción (satisfaction)** (5) et le **cumplimiento (accomplissement)** (7), ce dernier portant aussi des valeurs pragmatiques positives. L'entité lexicale **satisfaction** est associée à **réussite** car c'est l'un des effets d'un bon résultat tandis que l'**accomplissement** est une caractéristique fondamentale du mot que nous étudions dans ce questionnaire. Les enquêtés ont également relié la **réussite** au mot **ganancia (gain)** (4 occurrences) qui entraîne l'idée de profit, de bénéfice, donc une conséquence du fait de réussir. Le terme **gain**, lui, véhicule donc des valeurs axiologiquement positives (pragmatiques et affectives). D'autres mots, ayant atteint 3 occurrences chacun, ont été associés à réussite et l'un d'eux porte des valeurs axiologiquement bivalentes (**résultat**); un autre, **esfuerzo (effort)**, entraîne des valeurs axiologiquement négatives étant donné qu'il implique la fatigue et la souffrance. L'entité lexicale **éxito (succès)** renvoie à des valeurs affectives et pragmatiques positives dans la mesure où il se relie à un résultat très heureux. Les termes associés par les locuteurs d'espagnol au mot **logro (réussite)** favorisent la proposition des enchaînements argumentatifs qui suivent : **Logro DC objetivo DC cumplimiento DC satisfacción DC ganancia (réussite DC but DC accomplishment DC satisfaction DC gain)**

VI.1.3.2. Deuxième questionnaire

Les choix faits par les enseignants parmi les séries d'associations proposées montrent que seul le mot **effort** reste présent dans les représentations de ce groupe d'enquêtés et que,

comme nous le verrons plus loin, il restera le seul des séries proposées à être repris dans le troisième questionnaire. Voici le tableau qui rend compte des résultats du questionnaire :

Séries de chaînes	Associations			
	Possible	%	Possible	%
Logro entonces felicidad, sin embargo esfuerzo (Réussite donc bonheur, mais effort)	21	100	0	0
Logro entonces reconocimiento, sin embargo felicidad (Réussite alors reconnaissance, alors bonheur)	19	90,48	1	4,76
Logro entonces motivación, por lo tanto compromiso (Réussite donc motivation, alors engagement)	20	95,24	0	0

Figure 45 : Q2 – Les déploiements argumentatifs de *logro*

Les professeurs enquêtés ont jugé possibles, avec des pourcentages très élevés, les trois séries d'enchaînements proposés. La première association «Logro entonces felicidad, sin embargo esfuerzo » (réussite donc bonheur, mais effort) relie la réussite à **felicidad (bonheur)** dans un enchaînement argumentatif normatif, qui est d'ailleurs conforme au protocole sémantique, et bonheur porte des valeurs affectives et morales positives. Mais ce bonheur, qui se présente comme l'une des conséquences de la réussite, n'a pas lieu sans l'**esfuerzo (effort)**. Le groupe enquêté est d'accord sur le fait que pour réussir, la personne doit s'efforcer et l'**effort** entraîne des valeurs négatives. Le mot **reconocimiento (reconnaissance)** met en relief l'une des conséquences de la réussite et porte des valeurs affectives positives et renforce en même temps le **bonheur** (valeurs morales et affectives positives) qui provient d'un résultat favorable. La **motivación (motivation)** est associée à l'entité linguistique réussite (20/21 réponses) eu égard à ce qu'elle a pour caractéristique de déclencher de nouvelles actions qui mènent à l'amélioration. Le terme **motivación** porte donc des valeurs positives (morales et affectives). Nous attirons l'attention sur la troisième chaîne présentée aux enseignants «Logro entonces motivación, por lo tanto compromiso » (réussite donc motivation, alors engagement) car au-delà de la motivation qui résulte de la réussite, cet aboutissement implique le **compromiso (engagement)** ; autrement dit, celui qui réussit est non seulement motivé pour mieux faire mais surtout, il s'engage à le faire. Ce terme, l'engagement, entraîne donc des valeurs déontiques car il introduit l'obligation dans l'enchaînement argumentatif.

VI.1.3.3 Troisième questionnaire

Nous avons demandé au même groupe d'enquêtés, quelques semaines plus tard, de définir le mot *logro* (*réussite*). Voici les résultats sous forme de tableau rendant compte de leurs réponses :

Réussite est relié à	Occurrences	%
but	20	95,24
accomplissement	8	38,10
effort	5	23,81
événement	3	14,29
résultat	3	14,29
gain	2	9,52
niveau	2	9,52
processus	2	9,52
travail	2	9,52

Figure 46 : Q3 – Synthèse des définitions de *logro*

Nous avons introduit dans ce tableau, comme pour celui de la première question, des regroupements qui rassemblent les mots **meta** (11 occurrences), **objetivo** (5 occurrences) et **propósito** (4 occurrences) sous le terme **objetivo (but)** (20 occurrences). De la même manière, nous avons été obligé de réunir trois autres mots afin d'en avoir un seul, à savoir : **consecución** (4 occurrences), **alcance** (2 occurrences) et **cumplimiento** (2 occurrences) apparaissent comme **cumplimiento (accomplissement)** (8 occurrences) car les trois mots en espagnol renvoient à la même idée de réalisé, d'accompli.

Nous présentons ci-dessous le remaniement du premier tableau afin de montrer l'apparition des zones modales portées par les mots mobilisés dans les réponses des enseignants :


Pôles axiologiques	Réussite est relié à	Occurrences	%
+  -	gain	2	9,52
	accomplissement	8	38,10
	niveau	2	9,52
	événement	3	14,29
	but	20	95,24
	processus	2	9,52
	travail	2	9,52
	résultat	3	14,29
	effort	5	23,81

Figure 47 : Q3 – Synthèse des définitions de **logro** – Distribution sur l'axe axiologique

Dans les réponses relevées, les enquêtés ont mobilisé des termes qui rendent compte de leurs représentations du mot **logro (réussite)**. La plupart de ces termes portent des valeurs positives et les définitions gardent grosso modo les mêmes orientations des associations présentées lors de la première enquête. Parmi les termes convoquant des valeurs positives, **cumplimiento (accomplissement)** a obtenu un meilleur score (8 occurrences) et en même temps le mot **objetivo (but)** a augmenté sa fréquence (20 occurrences). Ces mots conservent bien entendu les mêmes valeurs qu'ils portent et que nous avons identifiées dans la première question : l'**accomplissement** entraîne des valeurs morales et affectives positives et but est porteur de valeurs finalisantes. Le mot **esfuerzo (effort)** (5 occurrences) a aussi renforcé sa présence en raison du nombre d'occurrences ce qui nous mène à conclure que ce terme fait partie des représentations liées à l'entité lexicale **logro (réussite)** et que ses valeurs axiologiquement négatives introduisent dans cette dernière des caractéristiques propres de la culture colombienne.

Les mots mobilisés par les professeurs universitaires permettent d'établir les enchaînements argumentatifs qui suivent : **Logro DC objetivo DC cumplimiento PT esfuerzo (réussite DC but DC accomplissement PT effort)**.

VI.1.4 Étude de l'entité lexicale *fracaso* (échec en espagnol)

VI.1.4.1 Premier questionnaire

Les enseignants ont mobilisé un nombre considérable de termes qu'ils associent au mot *fracaso* (échec), mais parmi cet ensemble, nous avons repéré ceux ayant les fréquences les plus significatives. Le tableau suivant rend compte des réponses des enquêtés retenues :

Échec est relié à	Occurrences	%
frustration	9	42,86
déception	4	19,05
désespoir	4	19,05
tristesse	4	19,05
opportunité	4	19,05
insuccès	4	19,05
apprentissage	3	14,29
chute	2	9,52
souffrance	2	9,52
erreur	2	9,52
insatisfaction	2	9,52

Figure 48 : Q1 – Mots associés à *fracaso*

Ce tableau nous montre que dans leurs réponses, les enseignants ont associé le mot *échec*, en espagnol, à plusieurs termes renvoyant à des valeurs négatives. Cependant, la fréquence de ces mots n'est pas assez élevée car le nombre d'occurrences le plus élevé n'atteint pas 50%. Le tableau ci-dessous permet de rendre compte des valeurs modales portées par les mots mobilisés.

Pôles axiologiques	Fracaso est relié à	Occurrences	%
+ ↑ ↓ -	apprentissage	3	14,29
	opportunité	4	19,05
	chute	2	9,52
	erreur	2	9,52
	insuccès	4	19,05
	insatisfaction	2	9,52
	déception	4	19,05
	tristesse	4	19,05
	désespoir	4	19,05
	souffrance	2	9,52
	frustration	9	42,86

Figure 49 : Q1 – Mots associés à *fracaso* – Distribution sur l'axe axiologique

Parmi les termes du tableau, 9 correspondent à des valeurs négatives alors que seulement 2 font partie de ceux qui portent des valeurs positives. D'après les associations établies par les enquêtés, **caída** (chute), **error** (erreur) et **insuceso** (insuccès) désignent ou reprennent le mot *fracaso* (échec) tandis que **l'insatisfacción** (insatisfaction), la **decepción** (déception), la **tristeza** (tristesse), la **deseperanza** (désespoir), el **sufrimiento** (souffrance) et la **frustración** (frustration) renvoient à des conséquences négatives de cette situation. Il reste deux mots qui sont liés au mot *fracaso* (échec), mais qui apparemment ne feraient pas partie des enchaînements possibles de cette entité lexicale : **aprendizaje** (apprentissage) et **oportunidad** (opportunité).

Les mots qui convoquent des valeurs négatives recouvrent la zone modale axiologique (morale et affective) et correspondent à la **déception** (4 occurrences), la **tristesse** (4 occurrences), le **désespoir** (4 occurrences), et la **frustration** (9 occurrences) dans la mesure où l'échec provoque chez l'individu des sentiments qui font partie de l'expérience humaine. L'**insuccès**, qui peut être relié à la chute et à l'erreur, porte des valeurs pragmatiques négatives en raison de son caractère défavorable.

Si nous revenons aux associations de l'échec avec l'**apprentissage** et l'**opportunité**, elles nous autorisent à affirmer que les enquêtés voient en l'échec non seulement des aspects négatifs et des implications négatives, mais aussi une occasion de transformation, d'**apprentissage** (3 occurrences) ce qui conduit à des valeurs positives (pragmatiques) de par le caractère favorable du revers qui devient une **opportunité** (4 occurrences) et qui favorise des apprentissages.

Par conséquent, cette série d'associations formulées par les professeurs enquêtés peut déboucher sur les déploiements argumentatifs suivants : **Fracaso DC insuceso DC decepción DC tristeza DC desesperanza DC frustración PT oportunidad PT aprendizaje** (échec DC **insuccès DC déception DC tristesse DC désespoir DC frustration PT opportunité PT apprentissage**).

VI.1.4.2. Deuxième questionnaire

Les données suivantes rendent compte des réponses formulées par le groupe d'enseignants dans lesquelles ils ont évalué la possibilité ou l'impossibilité des chaînes argumentatives proposées.

Séries de chaînes	Associations			
	Possible	%	Impossible	%
Fracaso entonces sufrimiento por lo tanto esfuerzos inútiles (Echec alors souffrance, donc efforts inutiles)	7	33,33	12	57,14
Fracaso entonces sufrimiento, sin embargo aprendizajes (Echec alors souffrance, mais apprentissages)	21	100	0	0
Fracaso entonces injusticia, entonces inactividad (Echec donc injustice, alors inactivité)	3	14,29	17	80,95
Fracaso entonces injusticia entonces desmotivación (Echec alors injustice, alors démotivation)	6	28,57	14	66,67
Fracaso entonces falta de reconocimiento, entonces anonimato (Echec donc manque de reconnaissance, alors anonymat)	12	57,14	7	33,33

Figure 50 : Q2 – Les déploiements argumentatifs de **fracaso**

Parmi les chaînes argumentatives soumises pour l'évaluation des professeurs universitaires, deux ont été acceptées comme possibles, à savoir : «Fracaso entonces sufrimiento, sin embargo aprendizajes » (échec alors souffrance, mais apprentissages) et « Fracaso entonces falta de reconocimiento, entonces anonimato » (échec donc manque de reconnaissance, alors anonymat). Tous les enseignants (21) ont considéré possible le déploiement *échec DC souffrance PT apprentissages*, car même si le revers provoque des conséquences négatives, cette condition devient une opportunité d'apprendre, de tirer les

leçons d'événements négatifs qui constituent l'échec. Ce qui précède nous permet de faire remarquer que, comme nous l'avons signalé dans les résultats de la première question, la **souffrance** est porteuse des valeurs négatives qui recouvrent la zone modale axiologique, notamment des valeurs morales et affectives. Ce bloc argumentatif se complète par la transgression *PT apprentissage* et ce dernier mot convoque des valeurs axiologiques positives (pragmatiques) dans la mesure où il représente la possibilité de ne pas tout perdre et que l'échec ne recouvre pas tout ce qui est en jeu dans l'expérience de l'homme.

Malgré la représentation précédente, l'autre association ayant obtenu 57,14% de réponses favorables sur sa possibilité attire notre attention car les mots mobilisés par l'entité lexicale *fracaso (échec)* ne recourent pas ceux de la première chaîne étudiée. Le mot *échec* est relié, en premier lieu, à l'absence de l'identification dont quelqu'un peut faire l'objet, donc à une sorte d'indifférence qui véhicule des valeurs morales et affectives négatives représentées par le **manque de reconnaissance**. La suite de l'association est constituée par l'**anonymat** qui porte des valeurs axiologiquement négatives (affectives et morales) puisque que ce mot renvoie à l'idée de ne pas être apprécié à sa juste valeur, donc à être sous-estimé.

Les associations considérées comme impossibles sont principalement liées à la **souffrance (sufrimiento)** et à l'**injustice (injusticia)**. Le premier terme porte des valeurs morales et affectives négatives tandis que l'injustice convoque des valeurs éthiques et morales négatives, les deux mots recouvrant ainsi la zone modale axiologique. L'enchaînement *échec DC souffrance DC efforts inutiles* est jugée impossible eu égard à l'idée que malgré les revers, les efforts fournis ne sont pas forcément inutiles, perdus. Le groupe enquêté n'accorde donc pas assez d'importance à la valeur négative des **efforts inutiles**. D'autre part, en observant les pourcentages obtenus par les séries « Fracaso entonces injusticia, entonces inactividad » (échec donc injustice, alors inactivité) et « Fracaso entonces injusticia, entonces desmotivación » (échec alors injustice, alors démotivation), nous pouvons déduire que les enseignants ayant répondu au deuxième questionnaire n'estiment pas qu'il puisse y avoir une relation possible entre l'*échec* et l'**injustice**, d'une part, ni entre l'*échec* et l'**inactivité** ou la **démotivation d'autre part**. Autrement dit, les valeurs éthiques et morales (négatives) portées par le mot **injusticia (injustice)** ne sont pas présentes de manière significative dans les représentations des enquêtés. Ensuite, le terme **inactividad (inactivité)**, qui convoque des valeurs pragmatiques affectives négatives, ainsi que **desmotivación (démotivation)** portant des valeurs volitives et affectives négatives, ne sont pas véritablement associés à l'échec.

VI.1.4.3 Troisième questionnaire

La synthèse des définitions proposées par le groupe d'enseignants apparaît dans le tableau suivant :

<i>Échec est relié à</i>	Occurrences	%
but	13	61,90
résultat	6	28,57
obtention	3	14,29
processus	3	14,29
frustration	3	14,29
action	2	9,52
défavorable	2	9,52
performance	2	9,52

apprentissage	2	9,52
manque	2	9,52
opportunité	2	9,52
activité	2	9,52

Figure 51 : Q3 – Synthèse des définitions de *fracaso*

Nous remarquons dans les réponses fournies par ce groupe que les termes les plus mobilisés ne sont pas forcément ceux qui portent des valeurs négatives. Sur six mots reliés à l'*échech*, seul un renvoie à une valeur négative qui recouvre la zone modale axiologique morale et affective. C'est le cas de *frustración* (*frustration*) qui, malgré le faible nombre d'occurrence (3), assure la continuité de l'association *échech DC frustration* que le groupe a mobilisée dans le premier questionnaire. Les cinq autres mots mobilisés portent des valeurs positives couvrant la zone modale axiologique pragmatique (*resultado/résultat*, 6 occurrences et *proceso/processus*, 3 occurrences) et entraînent aussi des valeurs finalisantes (*objetivo/but*, 13 occurrences). Le terme *obtención* (*obtention*) (3 occurrences) et, même si leur fréquence est très faible, les mots (*actividad/activité* et *acción/action*, 2 occurrences chacun) deviennent importants au fur et à mesure qu'ils se relient à des entités telles que *but*, *défavorable*, *manque*, *frustration* et *résultat*. Par exemple, l'un des enquêtés peut écrire « fracaso : resultado desfavorable... » (Échech : résultat défavorable)

Nous proposons de réorganiser la synthèse des mots mobilisées afin de rendre compte des valeurs mobilisées :

Pôles axiologiques	Échech est relié à	Occurrences	%
+ ↑ ↓ -	apprentissage	2	9,52
	opportunité	2	9,52
	obtention	3	14,29
	performance	2	9,52
	résultat	6	28,57
	activité	2	9,52
	but	13	61,90
	processus	3	14,29
	action	2	9,52
	défavorable	2	9,52
	manque	2	9,52
	frustration	3	14,29

Figure 52 : Q3 – Synthèse des définitions de *fracaso* – Distribution sur l'axe axiologique

Cette redistribution ne fait que confirmer ce que nous avons exposé ci-dessus en ce qui concerne la prédominance de mots portant des valeurs positives sur ceux qui renvoient à des valeurs négatives. Même si le terme *but* reste le plus fréquent, il nous semble pertinent de faire remarquer ceci : le *but*, étant une entité qui porte des valeurs finalisantes, ne serait en aucun cas un élément clé du noyau de l'*échech*. Par contre, le mot *résultat*, que nous avons situé dans la zone modale axiologique positive (pragmatique) doit faire l'objet d'une nouvelle analyse car c'est ce terme qui est fortement lié à *échech*. Le terme *résultat* porte en fait des valeurs axiologiquement bivalentes et c'est son orientation négative qui conduit à l'entité lexicale *fracaso* (*échech*) alors que les valeurs positives qu'il porte sont associées au terme *logro* (*réussite*). Finalement, malgré leur nombre d'occurrences (2), *apprentissage* et *opportunité* demeurent parmi ceux que le groupe d'enseignants associe à l'*échech*.

Autorisé par les entités lexicales mobilisées par les locuteurs de langue espagnole en vue de définir le terme *fracaso* (*échech*), nous proposons les enchaînements argumentatifs

suivants : **Fracaso DC objetivo DC resultado DC obtención DC proceso DC frustración**
 (échec DC but DC résultat DC obtention DC processus DC frustration)

VI.1.5 Étude de l'entité lexicale *éxito* (*succès* en espagnol)

VI.1.5.1 Premier questionnaire

Le tableau ci-dessous présente la synthèse des mots les plus fréquents parmi les associations des enseignants enquêtés :

<i>Succès est relié à</i>	<i>Occurrences</i>	<i>%</i>
satisfaction	8	38,10
réussite	7	33,33
joie	5	23,81
réalisation	4	19,05
but	4	19,05
effort	3	14,29
récompense	3	14,29
résultat	3	14,29
victoire	3	14,29
renommée	3	14,29
accomplissement	2	9,52
bien-être	2	9,52
conquête	2	9,52
application	2	9,52
gain	2	9,52
bonheur	2	9,52
acceptation	2	9,52
opportunité	2	9,52
prospérité	2	9,52

Figure 53 : Q1 – Mots associés à *éxito*

Nous rendons compte ici d'un nombre très important de mots mobilisés et qui correspondent aux représentations que les enseignants ont du mot *éxito* (*succès*). La plupart de ces entités lexicales associées à la réussite portent des valeurs positives et concernent le personnel, l'individuel davantage que le social. Aussi, nous pouvons signaler que le terme **esfuerzo** (**effort**) demeure parmi ces représentations et continue de s'orienter vers des valeurs négatives.

Le tableau que nous présentons maintenant rend compte du remaniement des termes identifiés dans le but de préciser les valeurs modales convoquées.

Pôles axiologiques	Succès est relié à	Occurrences	%
+ ↑ ↓ -	renommée	3	14,29
	bonheur	2	9,52
	joie	5	23,81
	prospérité	2	9,52
	réalisation	4	19,05
	satisfaction	8	38,10
	bien-être	2	9,52
	récompense	3	14,29
	victoire	3	14,29
	conquête	2	9,52
	gain	2	9,52
	acceptation	2	9,52
	réussite	7	33,33
	opportunité	2	9,52
	accomplissement	2	9,52
	application	2	9,52
	but	4	19,05
	résultat	3	14,29
effort	3	14,29	

Figure 54 : Q1 – Mots associés à *éxito* – Distribution sur l'axe axiologique

Cette réorganisation nous permet d'affirmer que les termes venant spontanément à l'esprit des enquêtés entraînent des valeurs axiologiques positives (morales, affectives et pragmatiques). La satisfacción (**satisfaction**) (8 occurrences) et le mot logro (**réussite**) (7 occurrences) se présentent comme les mots les plus fréquents dans les représentations des enseignants, le premier étant l'une des conséquences de l'*éxito* (*succès*) et le **logro** (**réussite**) une condition. La **realización** (**réalisation**) recouvre autant le fait de rendre réel que de réaliser ce qui nous autorise à identifier dans ce mot des valeurs pragmatiques et morales et affectives positives. Des mots tels que **recompensa** (**récompense**), **victoria** (**victoire**), **reputación/ renombre** (**renommée**) et **alegría** (**joie**) complètent les occurrences les plus marquées et ils renvoient à des effets du succès porteurs de valeurs axiologiquement positives (pragmatiques et affectives). De ce qui précède, nous pouvons établir les enchaînements argumentatifs suivants : **Satisfacción DC logro DC alegría DC realización DC objetivo PT esfuerzo** (**succès DC satisfaction DC réussite DC réalisation DC but DC effort**).

VI.1.5.2. Deuxième questionnaire

Les enquêtés ont estimé que toutes les associations sont possibles, tel qu'il est présenté ci-dessous :

Séries de chaînes	Associations			
	Possible	%	Impossible	%
Exito entonces reputación entonces felicidad (Succès donc réputation, alors bonheur)	19	90,48	2	9,52
Exito entonces felicidad, sin embargo sacrificio (Succès alors bonheur, mais sacrifice)	19	90,48	1	4,76
Exito entonces felicidad, sin embargo trabajo (Succès alors bonheur, mais travail)	18	85,71	2	9,52
Exito entonces motivación, sin embargo compromiso (Succès donc motivation, mais engagement)	20	95,24	0	0

Figure 55 : Q2 – Les déploiements argumentatifs d'*éxito*

Tous les enchaînements soumis à l'évaluation des enseignants ont au moins obtenu 86,71% d'acceptation. Autrement dit, ces associations sont évaluées comme étant propres à ce que les locuteurs colombiens comprennent et véhiculent comme *succès*. Par conséquent, nous pouvons affirmer que les déploiements *éxito DC motivación DC reputación DC felicidad* (*succès DC motivation DC réputation DC bonheur*) introduisent les termes **motivación (motivation)**, **reputación (réputation)** et **felicidad (bonheur)** dans les représentations de l'entité lexicale *éxito (succès)*. En outre, les termes **sacrificio (sacrifice)**, **trabajo (travail)** et **compromiso (engagement)** s'inscrivent aussi parmi ces représentations par le biais de blocs d'argumentation externe transgressifs. Le mot **sacrifice**, qui fait partie de la signification de **travail**, autorise à dire que le **bonheur** n'est pas sans effort et du coup, il faut mériter l'*éxito (succès)* ce à quoi la personne parvient grâce au **travail**. Comme nous l'avons souligné dans l'étude de l'entité lexicale *réussite*, la motivation résulte du *succès*, mais elle devient ipso facto une condition afin de faire mieux. Dans cet enchaînement, le succès se relie à **compromiso (engagement)** ce qui renforce la condition établie dans la motivation. **Felicidad (bonheur)**, **reputación (réputation)** et **motivación (motivation)** portent des valeurs morales et affectives positives, tandis que le **sacrificio (sacrifice)** entraîne des valeurs affectives négatives et **compromiso (engagement)** véhicule des valeurs déontiques.

VI.1.5.3 Troisième questionnaire

Nous proposons tout de suite un tableau faisant la synthèse des définitions de succès rédigées par les professeurs d'université.

<i>Succès est relié à</i>	Occurrences	%
réussite	9	42,86
but	7	33,33
satisfaction	6	28,57
résultat	5	23,81
réalisation	3	14,29
accomplissement	3	14,29
effort	3	14,29
vie	3	14,29
aboutissement	2	9,52
travail	2	9,52
social	2	9,52

Figure 56 : Q3 – Synthèse des définitions d'*éxito*

Ce tableau présente une forte diminution des mots mobilisés et qui sont les plus fréquents parmi les représentations des enseignants. La plupart d'entre eux sont présents dans les réponses repérées dans le premier questionnaire. Nous identifions donc que l'orientation positive des valeurs portées par ces mots demeure, tout comme l'association de succès avec des entités entraînant des valeurs négatives (**esfuerzo/effort**) et bivalentes (**resultado/résultat**). Le tableau ci-dessous permet de situer les mots suivant les zones modales :

Pôles axiologiques	Succès est relié à	Occurrences	%
+ ↑ ↓ -	satisfaction	6	28,57
	réussite	9	42,86
	réalisation	3	14,29
	aboutissement	2	9,52
	accomplissement	3	14,29
	but	7	33,33
	Vie	3	14,29
	social	2	9,52
	travail	2	9,52
	résultat	5	23,81
	effort	3	14,29

Figure 57 : Q3 – Synthèse des définitions d'*éxito* – Distribution sur l'axe axiologique

La **satisfacción (satisfaction)** (9 occurrences) relie des valeurs morales et affectives positives au mot *succès*. Le **logro (réussite)** (9 occurrences) semble garder sa caractéristique de condition pour le succès et porte des valeurs morales et affectives positives. L'**objetivo (but)** (7 occurrences) reste une entité lexicale très liée au mot *éxito (succès)* et il entraîne des valeurs finalisantes. Il peut s'associer à **término (aboutissement)** (2 occurrences) et à **cumplimiento (accomplissement)** (3 occurrences) dans la mesure où il marque ce que la personne se propose d'atteindre et les deux termes cités ce qu'effectivement on atteint, soit le résultat. L'aboutissement, l'accomplissement, le résultat lui-même et la réussite sont porteurs des valeurs pragmatiques positives, du fait de leur utilité pour la personne, du positif qu'ils représentent pour leur place dans la société. Ce qui semble étonnant est la mobilisation de l'entité lexicale **vida (vie)** qui renvoie à des valeurs éthiques, mais difficilement ces valeurs seraient portées par le mot *éxito (succès)*, du fait que le succès concerne davantage l'individuel et un peu moins le social que l'existentiel et que ce qui apparaît comme vital pour l'être humain. Ainsi, en nous en tenant aux réponses des professeurs universitaires, le *succès* serait essentiel pour la vie sociale de l'individu, d'où l'association qu'ils proposent.

Sur la base des réponses fournies par les locuteurs de langue espagnole, les professeurs universitaires colombiens, nous pouvons établir les enchaînements suivants : **Exito DC logro DC objetivo DC satisfacción DC resultado DC realización DC cumplimiento DC esfuerzo DC vida (succès DC réussite DC but DC satisfaction DC résultat DC réalisation DC accomplissement DC effort DC vie)**.

VI.2 Enseignants de FLE

Rappelons pour la suite de ce chapitre que, outre la description de la signification lexicale des mots français à partir des discours lexicographiques, nous avons prévu de reconstruire la représentation lexicale de ces mêmes entités lexicales françaises par le biais des corpus constitués auprès des enseignants de FLE de l'Université Pédagogique Nationale. De même, en plus de l'étude des mots équivalents en espagnol sur la base des quatre dictionnaires de langue espagnole et des corpus établis suite aux enquêtes passées par les professeurs universitaires, nous proposons de rendre compte des questionnaires que nous avons passés auprès des enseignants et des étudiants de FLE, futurs enseignants de cette langue en Colombie. Nous rappelons que ces derniers font partie du noyau dur de la recherche dans la mesure où ce sont eux qui fourniront les données qui nous permettront d'analyser leur compétence sémantique et pragmatique en FLE.

Par conséquent, dans ce chapitre, nous rendrons compte des résultats des enquêtes passées auprès des enseignants de FLE et nous élaborerons leur représentation de la signification lexicale des mots *travail*, *étude*, *réussite*, *échec* et *succès*.

VI.2.1 Étude de l'entité lexicale *travail*

VI.2.1.1 Premier questionnaire

Nous rendons compte des réponses des enseignants de FLE dans le tableau suivant dans lequel apparaissent tant les mots mobilisés par ce groupe d'enquêtés que l'orientation axiologique de ces entités lexicales.

<i>Travail est relié à</i>	Occurrences	%	<i>Pôles axiologiques</i>	<i>Travail est relié à</i>
temps	4	44,44	+ ↑ ↓ -	salaire
étude	3	33,33		argent
horaire	3	33,33		contrats
responsabilité	3	33,33		responsabilité
salaire	3	33,33		recherche
activité	2	22,22		expérience
apprentissage	2	22,22		profession
contrats	2	22,22		apprentissage
devoir	2	22,22		étude
effort	2	22,22		horaire
expérience	2	22,22		temps
fatigue	2	22,22		tâche
profession	2	22,22		activité
recherche	2	22,22		devoir
sacrifice	2	22,22		effort
tâche	2	22,22		fatigue
argent	2	22,22		sacrifice

Figure 58 : Q1 – Mots associés à *travail* et distribution sur l'axe axiologique

Le tableau précédent est divisé en deux parties : les trois colonnes de gauche rendent compte des données telles qu'elles ont été fournies par les enseignants de FLE, *id est* le nombre d'occurrences de chacun des mots mobilisés et le pourcentage correspondant. Les quatre autres colonnes, celles de droite, situent ces mots sur l'axe axiologique et permettent d'apprécier leur distribution sur ses pôles positifs ou négatifs. Parmi les 17 mots qui ont au moins deux occurrences, et qui constituent les représentations des enseignants par rapport à l'entité lexicale *travail*, nous soulignons la présence de très peu de marques négatives ; autrement dit, seuls quelques termes portent des valeurs négatives. Il s'agit, dans ce petit ensemble, de mots qui, en plus, ont une faible fréquence. Nous pouvons donc affirmer que les termes **effort**, **fatigue** et **sacrifice** (2 occurrences chacun) entraînent des valeurs axiologiques affectives et morales négatives.

D'autre part, le mot **effort** renvoie aux dépenses d'énergie de la personne qui travaille et ces énergies concernent aussi bien le physique et l'émotionnel que l'intellectuel. Cet effort

est en rapport avec la **fatigue** car elle se présente comme l'une de ses conséquences et donc du travail et concerne autant le physique que le spirituel. Un troisième terme, qui n'a qu'une faible fréquence, le **sacrifice**, complète cet ensemble qui s'oriente vers des valeurs modales négatives dans la mesure où il entraîne un renoncement à quelque chose pour se consacrer au travail et ce quelque chose peut être constitué d'activités qui ne consistent pas forcément à un travail, tels que les loisirs, le repos, etc. À partir de ces considérations, nous pouvons conclure que ces mots (effort, fatigue et sacrifice) portent des valeurs axiologiques qui recouvrent des valeurs affectives-hédoniques négatives et morales négatives. Le terme **sacrifice** a une forte présence de valeurs morales et même éthiques en raison de la privation volontaire. Cependant, ces sacrifices ne renverraient pas forcément à la volonté et proviendraient de sources externes, de forces externes à l'individu.

Quant aux termes mobilisés ayant la fréquence la plus importante parmi les enseignants de FLE, celui qui occupe la première place est le **temps** (4 occurrences), mais nous considérons que l'identification de son orientation vers une zone modale n'est pas si aisée. Nonobstant, nous devons essayer d'analyser ses caractéristiques afin de lui attribuer une valeur dans la mesure du possible. L'association *travail DC temps*, que nous pouvons d'ailleurs relier à horaire, fait apparaître dans cette activité humaine une dimension qui est de plus en plus importante actuellement et qui, en plus, détermine le rythme de nombreuses cultures et personnes : le **temps**. Dans le Nouveau Petit Robert Électronique 2009, nous repérons ces expressions : *Travailler à plein temps, à temps complet; à temps partiel, à mi-temps*, et c'est peut-être à partir de cette idée, de ce rapport temps et travail que les enseignants établissent cette association. Dans cet ordre d'idées, le temps renvoie à la portion limitée de la durée globale dans laquelle ont lieu les activités de l'homme, y compris le travail, et où parcourt l'existence de l'homme. S'il s'agit de la dimension qui encadre la vie humaine, nous faisons face à une vision du temps comme porteur de valeurs aléthiques : ce qui est nécessaire à la vie de l'homme et à la société.

Ayant un rapport très étroit avec le mot **temps**, le terme **horaire** (3 occurrences) entraîne non seulement des valeurs pragmatiques en raison de son utilité pour l'organisation du monde du travail, mais aussi des valeurs aléthiques de par son caractère indispensable pour la gestion du temps et des activités de l'homme. Cependant, le mot **horaire** peut porter aussi des valeurs axiologiquement bivalentes suivant le type de rapport que la personne établit avec le temps, son organisation, sa distribution et l'impact sur les activités et la vie quotidienne. Les gens peuvent avoir des horaires flexibles, des horaires atypiques, des horaires chargés et en fonction de ces caractéristiques, le mot horaire peut s'orienter vers l'un ou l'autre des pôles axiologiques.

Le mot **étude** est associé au travail dans la mesure où il peut être défini comme une condition indispensable pour le travail. Dans ce sens, étude porte des valeurs axiologiques positives (pragmatiques) et des valeurs aléthiques puisqu'il devient une nécessité. En outre, la mobilisation de ce terme nous permet d'affirmer qu'il mène à la formation pour faire utilement, pour être en mesure d'assurer une performance adéquate, pour accomplir les fonctions dans le cadre de la vie professionnelle. Très proche de cette relation sur le plan des conditions à remplir pour bien faire, l'association *travail DC responsabilité* entraîne des valeurs axiologiques pragmatiques positives et morales. Par conséquent, la responsabilité peut être prise comme l'une des caractéristiques stables du mot travail, surtout car ce stéréotype renvoie à l'obligation ou à la nécessité de remplir un devoir, un engagement.

Finalement, le mot **salaire** (3 occurrences) porte des valeurs axiologiques positives (pragmatiques) grâce à sa caractéristique d'effet, de conséquence du travail. Ce terme se présente donc comme récompense, comme l'un des fruits du travail ce qui met en évidence son caractère de résultat positif.

VI.2.1.2 Deuxième questionnaire

Dans le tableau suivant nous présentons les résultats des appréciations que les enseignants de FLE ont fait des associations que nous leurs avons proposées.

Séries de chaînes	Possible	%	Impossible	%
1. Travail alors argent, donc bonheur et liberté.	8	88,89	1	11,11
2. Travail alors imposition, perte de liberté, mais argent.	5	55,56	4	44,44
3. Travail alors responsabilité, mais souffrance.	5	55,56	4	44,44
4. Travail alors autonomie, donc indépendance.	9	100,00	0	0,00
5. Travail alors satisfaction, mais sacrifice.	8	88,89	0	0,00

Figure 59 : Q2 – Les déploiements argumentatifs de *travail*

Au moins 55% de ces enseignants ont manifesté que toutes les associations sont possibles. Leurs représentations du mot *travail* les autorisent à considérer donc que ces enchaînements rendent compte de ce mot. Cependant, nous estimons très important de faire une précision : les enchaînements N° 2 et N°3 sont partagés entre la possibilité et l'impossibilité ce qui empêche de tirer des conclusions définitives. Il s'avère indispensable de recourir à quelques données du premier questionnaire afin de mieux comprendre leurs choix. Dans la première question 3 des 9 enseignants ont proposé l'enchaînement *travail DC salaire* et 2 des 9 enseignants ont établi l'enchaînement *travail DC argent*, ce qui nous autorise à affirmer que le mot **argent** n'est pas concerné dans la non-acceptation de cette association. Il en découle que les deux autres termes ne font pas partie des représentations de ces enseignants ou bien ce sont les enchaînements qui ne coïncident pas avec leurs représentations. En conclusion, le mot **argent** continue d'être parmi les plus fréquemment mobilisés chez les enseignants à partir de l'entité lexicale *travail*. Ce mot, **argent**, est porteur de valeurs pragmatiques positives et de ce fait, il inscrit ces valeurs parmi les stéréotypes du mot *travail*.

Quant à la troisième série, l'enchaînement qui motive l'impossibilité de sa représentation pour ce groupe d'enquêtés est le plus visible. L'étude des réponses rédigées dans le premier questionnaire nous mène à déterminer que les enseignants ayant évalué les associations du questionnaire 2 sont partagés entre la possibilité et l'impossibilité de l'enchaînement « Travail alors responsabilité, mais souffrance » à cause du terme **souffrance**. Dans le premier questionnaire 3 des 9 enseignants ont mobilisé *travail DC responsabilité* et aucun n'a construit la chaîne *travail DC souffrance*, même si quelques-uns ont relié le travail à **sacrifice** (2 occurrences) et à **fatigue** (2 occurrences).

Les trois autres séries d'enchaînements ont atteint un niveau très élevé d'acceptation parmi les enseignants de FLE. Nous constatons donc que ce groupe mobilise les mots faisant partie de ces déploiements et les déploiements eux-mêmes. En revenant aux valeurs présentes dans ces déploiements argumentatifs, et suivant les choix des enseignants de FLE, nous identifions une forte présence de valeurs affectives positives entraînées par des mots tels que bonheur et satisfaction. Face à ces valeurs axiologiquement positives, apparaissent des valeurs

négatives portées par des caractéristiques du travail ; il s'agit du mot sacrifice qui s'impose comme une condition pour la réalisation, et qui porte en même temps des valeurs affectives négatives que déontiques. Enfin, trois autres mots se présentent comme porteurs de valeurs éthiques, morales et pragmatiques positives : **autonomie**, **indépendance** et **liberté**. C'est le **travail** qui rend possible ces conditions du sujet pensant. Par conséquent, le mot travail est relié à ces stéréotypes par des rapports de cause-effet. Nous pouvons établir l'enchaînement suivant comme étant très ancré dans les représentations des enseignants de FLE : **travail DC argent DC liberté DC bonheur DC responsabilité DC autonomie DC indépendance DC satisfaction PT sacrifice PT souffrance**.

VI.2.1.3 Troisième questionnaire

Pour terminer l'élaboration de cette première étape de la construction de la signification lexicale de **travail**, nous nous occuperons tout de suite des données recueillies à partir de la troisième enquête :

Travail est relié à	Occurrences	%
activité	6	66,67
obtenir	3	33,33
effort	3	33,33
domaine	2	22,22
théorique	2	22,22

Figure 60 : Q3 – Synthèse des définitions de **travail** et distribution sur l'axe axiologique

Dans ce tableau, seuls cinq mots rendent compte des représentations qu'ont les enseignants du mot **travail** dont deux apparaissent dans le premier questionnaire. Ces enquêtés associent majoritairement dans leurs définitions l'entité lexicale **travail** avec le mot **activité** (6 occurrences) et **effort** (3 occurrences). L'enchaînement **travail DC activité** met en relief que tout type d'activité peut être dénommée **travail** et ce mot, **activité**, porte des valeurs pragmatiques bivalentes. Par contre le mot **effort** demeure, malgré le faible nombre d'occurrences, l'une des représentations durables de travail parmi les enseignants de FLE de l'Université Pédagogique Nationale. L'effort inscrit, dans le noyau du **travail**, des valeurs axiologiquement négatives recouvrant la zone modale affective. Le terme **obtenir** (obtention) permet de relier au travail l'idée de parvenir à ce qu'on veut avoir et il porte donc des valeurs finalisantes (volitives) et, en même temps, des valeurs axiologiques bivalentes (pragmatiques) car ce que l'on veut remporter peut être aussi bien des résultats utiles, pour soi ou les autres, ou des résultats nuisibles. **Théorique** précise le type de travail ou l'orientation du travail tandis que **domaine** introduit le territoire, le champ d'action du travail. Le premier renvoie à une activité plutôt intellectuelle et par conséquent porte des valeurs axiologiques positives (intellectuelles) et aussi épistémiques, ces derniers en fonction du rapport au savoir, aux connaissances.

VI.2.2 Étude de l'entité lexicale *étude*

VI.2.2.1 Premier questionnaire

Nous rappelons que dans cette partie nous cherchons à rendre compte du mot *étude* en français et des représentations qu'en ont les enseignants de FLE de l'université qui forme les étudiants faisant l'objet de cette recherche. Le tableau ci-dessous présente donc les résultats de la première question.

<i>Etude est relié à</i>	Occurrences	%	Pôles axiologiques	<i>Etude est relié à</i>
lecture	4	44,44	+ ↑ ↓ -	réussite
analyse	3	33,33		satisfaction
apprentissage	3	33,33		connaissances
recherche	3	33,33		apprentissage
connaissances	3	33,33		analyse
difficultés	3	33,33		recherche
effort	3	33,33		lecture
compromis	2	22,22		organisation
formation	2	22,22		formation
organisation	2	22,22		compromis
réussite	2	22,22		travail
travail	2	22,22		difficultés
satisfaction	2	22,22		effort

Figure 61 : Q1 – Mots associés à *étude* et distribution sur l'axe axiologique

Les enseignants ont mobilisé un nombre important de mots qu'ils associent à l'entité lexicale *étude* et qui correspondent à leurs représentations. La plupart de ces termes portent des valeurs positives, mais le plus fréquent (**lecture**) n'atteint pas 50% des occurrences. Certains de ces termes renvoient à des opérations mentales : **analyse** (3 occurrences), **apprentissage** (3 occurrences), **connaissances** (3 occurrences) et **recherche** (3 occurrences). Les **difficultés** (3 occurrences) se situent sur le plan des caractéristiques du processus lié à *étude* ou encore à **apprentissage**. Le dernier mot ayant 3 occurrences s'associe aux difficultés et renforce donc parmi les représentations d'étude une orientation négative : l'**effort**.

La distribution de ces entités lexicales dans les zones modales nous permet de constater leur orientation positive. Malgré leur faible fréquence, les mots **réussite** (2 occurrences) et **satisfaction** (2 occurrences) portent des valeurs morales et affectives positives en raison du sentiment de bien-être et d'autres conséquences positives qui résultent du fait d'atteindre les objectifs fixés. Le mot **connaissance** entraîne des valeurs axiologiquement positives (pragmatiques) en raison de son caractère favorable autant pour l'individu que pour la société, et aussi des valeurs épistémiques dans la mesure où il concerne le savoir. L'**apprentissage** introduit, dans les représentations du mot qui nous occupe, l'un des effets de l'*étude* et en même temps, il peut insérer l'idée d'objectif, d'où il résulte que cet **apprentissage** porte des valeurs axiologiques positives (pragmatiques) et, partiellement, finalisantes (volitives).

L'**analyse** convient aux opérations intellectuelles nécessaires à l'*étude* et, par conséquent, à l'apprentissage. Cette entité porte donc des valeurs ontologiques (aléthiques) et

se présente comme une condition nécessaire pour aboutir. Les enquêtés ont aussi associé l'entité lexicale **recherche** au mot étude ce qui nous mène à en déduire deux orientations possibles : la **recherche** comme l'**effort** de l'esprit pour trouver, comme action intellectuelle et physique visant des apprentissages ; et la recherche en tant que travaux structurés et organisés des activités intellectuelles qui cherchent à découvrir de nouvelles connaissances. Par conséquent, le mot **recherche** véhicule, d'une manière générale, des valeurs pragmatiques et finalisantes eu égard à son utilité individuelle et sociale et son intention d'approfondir les connaissances. D'une façon précise la **recherche** comme partie intégrante du processus lié à l'**étude** devient une nécessité pour assurer une meilleure démarche et de meilleurs apprentissages et, par conséquent, ce mot porte des valeurs aléthiques. Si cette **recherche**, en vue de produire, d'inventer, de contribuer au progrès, a pour base l'**étude**, elle est porteuse de valeurs pragmatiques positives et en même temps épistémiques.

Les valeurs négatives sont portées par deux mots qui atteignent 3 occurrences chacun : **effort** et **difficultés**. L'**effort** entraîne des valeurs axiologiques affectives négatives car il introduit la fatigue dans le mot **étude**. Les **difficultés** rendent compte des obstacles à surmonter durant l'étude ou les études, ce qui demande des efforts et ces problèmes peuvent se situer aussi bien sur le plan matériel que sur le plan intellectuel et physique. Ainsi, la difficulté porte des valeurs pragmatiques et affectives négatives.

VI.2.2.2 Deuxième questionnaire

Séries de chaînes	Possible	%	Impossible	%
Etude alors apprentissage, donc amélioration.	9	100	0	0
Etude alors formation, donc travail.	9	100	0	0
Etude alors instruction, donc travail.	7	77,78	2	22,22
Etude alors travail, donc argent.	7	77,78	2	22,22
Etude donc perte de temps, alors absence d'argent.	2	22,22	7	77,78
Etude alors droit, alors inclusion.	9	100	0	0
Etude alors équité, mais exclusion.	4	44,44	5	55,56
Etude donc diplôme alors réussite.	6	66,67	3	33,33
Etude alors diplôme, donc travail, mais sacrifice.	9	100	0	0

Figure 62 : Q2 – Les déploiements argumentatifs d'**étude**

Cette fois-ci, les réponses du groupe d'enseignants de FLE ont dépassé largement les pourcentages correspondants à celles du premier questionnaire. Nous observons aussi qu'ils ont manifesté leur accord sur un nombre significatif d'associations proposées. Sur neuf enchaînements proposés à ce groupe, 5 ont atteint le nombre maximal de réponses affirmatives, c'est-à-dire que tous les enseignants (9/9) ont considéré que ces associations sont possibles. Les enseignants autorisent donc à partir de leurs réponses que leurs représentations du mot **étude** rendent compte d'associations durables.

Dans cet ordre d'idées, l'enchaînement « étude alors apprentissage, donc amélioration » que nous pouvons représenter avec des connecteurs abstraits comme *étude DC apprentissage DC amélioration* (100% possible) relie de façon durable les termes **apprentissage** et **amélioration** à l'entité lexicale **étude**.

Lors de l'analyse des associations du premier questionnaire, nous avons présenté l'**apprentissage** comme un mot désignant tant un objectif, partiellement, que l'une des conséquences de l'étude. Cette relation visible entre **étude** et **apprentissage** nous permet d'affirmer que ce dernier est porteur de valeurs axiologiques positives (pragmatiques) et,

d'une manière partielle, finalisantes (volitives). L'autre mot faisant partie de l'enchaînement, l'**amélioration**, s'attache à l'entité lexicale *étude* en véhiculant des valeurs axiologiques qui recouvrent la zone modale morale et affective en raison du fait que l'étude contribue à l'amélioration, au perfectionnement de la personne sur le plan moral, intellectuel et matériel. Comme cette amélioration peut aussi devenir l'objectif de l'étude, ce mot est porteur de valeurs finalisantes (volitives). En comparant les associations proposées par les enseignants dans le premier questionnaire, nous constatons que, mise à part la faible fréquence de l'apprentissage, l'entité **amélioration** est absente, ce qui nous oblige à évaluer cette situation et à vérifier si elle est présente parmi les définitions qu'ils rédigent dans la dernière question.

A présent, nous allons aborder l'enchaînement « étude alors formation, donc travail » traduisible sous forme abstraite *étude DC formation DC travail*. Tous les enseignants de FLE considèrent cette association comme possible. Cependant, les deux mots composant cette relation, à savoir **formation** et **travail**, ont obtenu à peine 2/9 occurrences dans la première question. Le grand nombre d'enseignants étant en mesure de mobiliser cet enchaînement nous permet d'avoir en vue cette liaison comme une association permanente et d'identifier dans le mot **formation** des valeurs axiologiques recouvrant la zone modale morale et pragmatique positives dans la mesure où ce mot renvoie à une transformation de soi, ce qui est à son tour d'utilité, et ce, tant pour la personne dans son individualité que pour la société. Si la **formation** est envisagée comme objectif de l'*étude*, le mot porte des valeurs finalisantes eu égard à l'intention qui l'anime. Quant à l'entité linguistique **travail**, telle que nous l'avons exposé auparavant, elle renvoie à la nécessité et à l'obligation de faire utilement et parmi ses stéréotypes apparaissait la formation pour faire. Il en découle un rapport marqué entre la **formation** et le **travail** et donc entre l'*étude* qui favorise, ou qui est indispensable à, la **formation**. Par conséquent, nous pouvons établir que dans l'enchaînement *étude DC formation DC travail*, ce dernier porte des valeurs axiologiquement positives recouvrant la zone modale pragmatique et des valeurs ontologiques (aléthiques et déontiques).

En passant à la chaîne argumentative « étude alors diplôme, donc travail, mais sacrifice » qui peut être représentée comme *étude DC diplôme DC travail PT sacrifice* et qui a obtenu la totalité des réponses favorables des enseignants, elle s'annonce comme une confirmation et un renforcement de l'enchaînement que nous avons étudié dans le paragraphe précédent, à quelques différences près. Dans cet enchaînement, le mot **diplôme** remplace non seulement l'entité lexicale **formation**, mais en plus il rend compte d'une action, d'une pièce officielle qui matérialise les compétences, les acquis de la personne et de ce fait, se concrétise par un acte conférant et attestant un titre. Le **diplôme** représente donc l'*étude*, les études, la formation et toutes les qualités qui autorisent quelqu'un à tirer ses moyens d'existence d'une profession qui résulte, suivant cette association, de la formation donc des études. Dans cet ordre d'idées, le **diplôme** est en même temps une condition nécessaire pour **travailler** dans différents secteurs, c'est l'aboutissement de la formation, donc des études et un but. Le diplôme est ainsi utile pour soi et pour la société et il est aussi un moyen, d'où il résulte que ce mot porte des valeurs aléthiques et pragmatiques et, suivant la situation, peut impliquer des valeurs finalisantes (volitives). L'*étude* est donc liée au **travail** au moyen d'une attestation représentée par le **diplôme**, mais pour parvenir à l'obtention de cette pièce et à la vie professionnelle, la personne doit être prête à des privations, elle doit être en mesure de faire des **sacrifices**. En même temps, l'*étude* est une activité qui exige des **sacrifices** favorisant la bonne exécution de plusieurs opérations intellectuelles et des actions physiques. Par conséquent, l'entité lexicale **sacrifice** porte des valeurs axiologiquement négatives qui

recouvrent les zones modales pragmatique, morale et affective. Se présentant aussi comme une obligation pour réussir, le **sacrifice** porte aussi des valeurs déontiques.

La quatrième chaîne ayant reçu l'approbation de tous les enseignants de FLE, à savoir « étude alors droit, alors inclusion » représentable comme *étude DC droit DC inclusion* associe à l'entité lexicale *étude* le **droit** qui renvoie à l'ensemble de prérogatives et à la répartition équitable de plusieurs domaines de la réalité. Dans cet état des choses, l'*étude* apparaît dans l'esprit des enseignants comme un droit, une priorité dont toutes les personnes doivent pouvoir bénéficier. De cette association, il découle que le mot **droit** est porteur de valeurs axiologiques qui recouvrent la zone modale éthique et entraîne aussi des valeurs ontologiques (déontiques). Cette association entraîne aussi la relation avec le mot **inclusion** en raison de l'accès que permet l'*étude* et autorise le droit à des conditions favorables de la vie sociale de l'individu. L'**inclusion** porte ainsi des valeurs axiologiquement positives qui recouvrent la zone modale éthique et pragmatique et, par conséquent, la zone modale affective.

Deux autres enchaînements argumentatifs, « étude alors instruction, donc travail » (*étude DC instruction DC travail*) et « étude alors travail, donc argent » (*étude DC travail DC argent*) mettent en rapport l'*étude*, l'**instruction**, le **travail** et l'**argent**, et permettent de vérifier d'autres chaînes proposées dans le même questionnaire. L'**instruction** est perçue ici comme l'action développée en vue de favoriser l'apprentissage et d'assurer le savoir, les connaissances de l'homme et dans ce sens on la considère comme une partie de l'éducation et non pas l'éducation elle-même dans son intégralité. L'**instruction** reçue à l'école contribue pour que les personnes puissent accéder à des situations professionnelles correspondantes à ce qu'elles veulent, c'est-à-dire qu'elles peuvent s'épanouir grâce à leurs apprentissages considérés comme un ensemble de connaissances acquises et pas forcément une formation envisagée comme « éducation intellectuelle et morale d'un être humain » (Nouveau Petit Robert de la Langue française 2009). Aussi, ce terme, l'**instruction**, porte-t-il des valeurs axiologiques pragmatiques positives et épistémiques. Dans ces deux enchaînements, ayant chacun 7/9 réponses autorisant leur possibilité, nous pouvons rendre compte des représentations des enseignants de FLE parmi lesquelles l'**instruction** est liée à l'*étude* car elle renvoie aux compétences et aux habiletés que doit développer une personne pour avoir accès au travail, ou plutôt à l'emploi, ce qui se présente comme une condition. Le **travail**, à son tour, comme nous l'avons abordé auparavant, entraîne parmi ses résultats l'**argent**. Le mot **argent**, ainsi que le travail, porte des valeurs axiologiques pragmatiques et, en même temps, entraîne des valeurs affectives.

Quant à l'enchaînement « étude donc diplôme alors réussite », représenté *étude DC diplôme DC réussite*, qui a atteint 66,67% des réponses l'acceptant comme possible, soit 6/9 enseignants, met en relief l'idée chez nombre de personnes que l'*étude* mène à l'obtention d'un **diplôme** qui autorise à chercher du travail et à être embauché ou encore, parfois, le seul but de l'étude, des études, c'est de se faire remettre un titre qui permette de trouver du travail. Nous considérons que l'existence de ces deux orientations de la relation *étude DC diplôme* mène à conclure que le mot **diplôme** porte des valeurs axiologiquement bivalentes (pragmatiques négatives et positives). L'entité lexicale **réussite** entraîne donc aussi des valeurs axiologiquement bivalentes dans la mesure où les moyens utilisés et les intérêts qui animent quelqu'un à atteindre un bon résultat ne sont pas forcément positifs, ou du moins, assez clairs et dépourvus d'une simple instrumentalisation.

Finalement, les deux derniers enchaînements, qui n'atteignent pas la moitié des réponses des enseignants les autorisant comme représentations de l'entité lexicale *étude*, permettent de vérifier, voire de renforcer certaines des autres séries de chaînes proposées. Il s'agit dans ces relations de « étude donc perte de temps, alors absence d'argent », (*étude DC perte de temps DC absence d'argent*) (2/9 réponses) et « étude alors équité, mais exclusion » (*étude DC équité PT exclusion*) (4/9 réponses).

Dans le premier cas, les enseignants manifestent que l'entité lexicale *étude* n'a pas parmi les représentations qu'ils lui accordent l'idée de **perte de temps** ni d'**absence d'argent**. Nous retrouvons cette orientation dans les autres réponses et dans lesquelles les enquêtés autorisent des associations qui, loin d'assigner des représentations négatives à l'étude, sont en accord avec les termes **instruction, formation, diplôme, travail** et **salaire (argent)** ; autrement dit, la chaîne de représentations porte des valeurs positives comme nous l'avons montré ci-dessus. Le cas de l'enchaînement *étude DC équité PT exclusion* présente des associations complexes dans la mesure où le mot **équité**, porteur de valeurs positives, peut entraîner l'**exclusion** qui véhicule des valeurs négatives. L'entité lexicale **équité** qui renvoie à l'appréciation de ce qui est dû à chacun associe au mot *étude* la justice, la possibilité, ou plutôt le droit, mais en même temps nous pouvons affirmer que l'*étude* est l'un des résultats de l'**équité** et celle-ci peut se renforcer grâce à l'*étude*, ce qui favorise l'**inclusion** dans la société et dans les conditions qui mènent au développement individuel et social. Or, faute d'étude(s) la personne peut se voir dépourvue de ces possibilités d'intégration et d'épanouissement. Le terme **équité** porte donc des valeurs éthiques et morales positives alors que l'**exclusion** entraîne des valeurs axiologiques qui recouvrent les zones modales éthiques, morales et pragmatiques.

VI.2.2.3 Troisième questionnaire

Etude est relié à	Occurrences	%
activité	3	33,33
connaissances	3	33,33
intellectuel	3	33,33
découverte	2	22,22
état	2	22,22

Figure 63 : Q3 – Synthèse des définitions d'*étude*

Ce tableau, ci-dessus, nous permet de signaler que le nombre d'associations a baissé et que seules trois entités lexicales demeurent parmi les représentations des enseignants enquêtés. Dans les définitions proposées par les enseignants pour rendre compte du mot *étude* le terme **connaissances** (3 occurrences) est relié à *étude* grâce à sa condition de conséquence de l'*étude*. Les activités menées à bien dans le cadre de l'*étude* contribuent à ce que la personne acquière des connaissances et étende son savoir. Le terme **connaissances** porte donc des valeurs axiologiquement positives (pragmatiques) et épistémiques. Le mot **intellectuel** apparaît parmi les représentations des enseignants en raison de son rapport avec le terme **activité** et surtout eu égard au besoin que représentent les activités mentales organisées pour favoriser l'acquisition de connaissances et pour leur systématisation. Par conséquent, cette entité lexicale est porteuse de valeurs pragmatiques positives.

Suivant ces termes mobilisés par les enseignants de FLE, nous présentons les déploiements suivants : **étude DC activité DC intellectuelle DC connaissances**.

VI.2.3 Étude de l'entité lexicale *réussite*

VI.2.3.1 Premier questionnaire

Nous présentons dans le tableau suivant les occurrences des termes associés à l'entité lexicale *réussite* :

Réussite est relié à	Occurrences	%	Pôles axiologiques	Réussite est relié à
but	7	77,78		bonheur
succès	4	44,44		satisfaction
bonheur	4	44,44		succès
triomphe	3	33,33		triomphe
compréhension	2	22,22		but
effort	2	22,22		compréhension
travail	2	22,22		travail
résultat	2	22,22		résultat
satisfaction	2	22,22		effort

Figure 64 : Q1 – Mots associés à *réussite* et distribution sur l'axe axiologique

Nous précisons que nous avons dû opérer une modification dans ces données en raison de l'apparition de deux séries de mots qui peuvent être rassemblées en fonction de leur proximité ou de leur inclusion l'un dans l'autre, à savoir : **but** et **objectif**, d'une part, et **bonheur** et **heureux**, d'autre part. Nous avons réuni les deux premiers mots sous le terme **but** et les deux autres sous l'entité lexicale **bonheur**.

Les enseignants de FLE ont mobilisé des associations qui portent principalement des valeurs positives et qui se situent surtout sur le plan individuel. Le terme **but** (7 occurrences) est associé à *réussite* en fonction de ses caractéristiques qui indiquent le résultat auquel la personne veut parvenir et, par conséquent, le **but** devient l'une des conditions pour la *réussite*, étant le **résultat** favorable (2 occurrences) l'autre condition. Cette association et, bien entendu, sa fréquence (77,78%) nous permettent d'affirmer que les enquêtés mettent le terme **but** parmi leurs premières représentations et les plus importantes de la *réussite*. L'objectif défini est donc à la base du processus qui mène à la *réussite*. Le terme **but**, ou l'objectif, est porteur de valeurs finalisantes (volitives). Le **succès** (4 occurrences) est associé à *réussite* dans une relation d'inclusion parce que cette dernière renvoie à un résultat très favorable, mais ne s'oriente pas forcément vers la réputation. Les enseignants établissent cette relation comme l'une des représentations qui leur viennent à l'esprit spontanément et qui nous permettent d'affirmer que, pour eux, l'entité **succès** fait partie de la signification lexicale de *réussite*. Le terme **succès** porte des valeurs morales et affectives positives et peut aussi entraîner des valeurs axiologiques recouvrant la zone modale pragmatique.

L'enchaînement *réussite* DC **succès** DC **bonheur** est fort réalisable en raison des sentiments positifs qui proviennent des buts auxquels la personne est parvenue et qui débouchent donc sur de très bons résultats. Il en découle que le mot **bonheur** (4 occurrences) est porteur de valeurs axiologiquement positives qui recouvrent la zone modale morale et affective. L'entité lexicale **triomphe** (3 occurrences) complète cet ensemble de mots les plus fréquents parmi les associations mobilisées par les enseignants de FLE. Quelques enseignants voient donc dans la *réussite* un **triomphe** compte tenu du caractère éclatant de ce dernier,

d'où il résulte que la *réussite* pour ce petit nombre d'enseignants est liée non seulement à de bons résultats, mais aussi aux conséquences positives qu'ils peuvent entraîner. Le **triomphe** véhicule donc des valeurs affectives positives, et pragmatiques aussi, et insiste sur la joie et la grande satisfaction que peut produire la *réussite*. L'autre pôle de l'axe axiologique est représenté par l'entité lexicale **effort**, malgré sa faible fréquence (2 occurrences) et met en relief que la *réussite* exige l'application, la fatigue, ce qui implique des valeurs axiologiquement négatives qui recouvrent la zone modale affective. Cependant le faible nombre d'occurrences ne nous autorise pas à considérer qu'il fait partie des associations les plus solides du mot *réussite*.

VI.2.3.2 Deuxième questionnaire

Ce questionnaire cherche à identifier les représentations qu'ont les enseignants de FLE et pour ce faire nous leur avons demandé d'évaluer des associations proposées en disant si elles sont possibles ou impossibles. Voici le tableau qui rend compte des résultats :

Séries de chaînes	Possible	%	Impossible	%
Réussite donc bonheur, mais effort.	9	100	0	0
Réussite alors reconnaissance, alors bonheur.	7	77,78	2	22,22
Réussite donc motivation, alors engagement.	9	100	0	0

Figure 65 : Q2 – Les déploiements argumentatifs de *réussite*

Le tableau ci-dessus met en relief que, d'une part, les enquêtés ont signalé que les trois enchaînements proposés pour rendre compte du mot *réussite* sont possibles et que, d'autre part, les pourcentages de ces réponses sont très élevés, ce qui nous permet d'affirmer que ces mots et leurs relations intègrent les représentations des enseignants de FLE. Ces associations rendent compte de certaines entités lexicales que les enquêtés ont mobilisées dans le premier questionnaire, c'est le cas de **bonheur** et **effort**. Cependant, il est à préciser que le mot **effort** a eu une faible fréquence dans le premier questionnaire. Malgré cette différence dans les termes mobilisés par les enseignants, rappelons que l'entité lexicale **bonheur** se présente comme l'un des résultats positifs de la *réussite* et porte des valeurs axiologiques positives faisant partie de la zone modale morale et affective. L'**effort** s'avère le prix à payer pour parvenir à des résultats favorables, ce qui signifie la présence de la fatigue voire de la souffrance que demandent les activités de l'homme qui désire réussir dans les domaines où il se développe. Cette entité lexicale est porteuse de valeurs axiologiquement négatives recouvrant la zone modale affective. Ces considérations nous permettent de faire remarquer que parmi les représentations du mot *réussite* mobilisées par les enseignants de FLE celle qui correspond à l'enchaînement *réussite DC bonheur PT effort* a une place solide.

En ce qui concerne l'enchaînement *réussite DC motivation DC engagement*, le groupe d'enseignants lui a attribué aussi le pourcentage d'acceptation le plus élevé ce qui rend compte des représentations de ces informateurs. Nonobstant, nous soulignons que les mots **motivation** et **engagement** ne font pas partie des entités lexicales mobilisées dans le premier questionnaire de ces enseignants. La relation *réussite DC motivation* a lieu en raison de la visée de conséquence que porte le mot **motivation** ou de la relation cause-effet qui l'unit à la *réussite*. Celui qui réussit voit dans ce résultat favorable une motivation pour mieux faire et, par conséquent, cette motivation porte des valeurs axiologiquement positives de la zone modale morale et affective. Il existe une relation très proche de celle de l'enchaînement *réussite DC motivation* et correspond à l'association entre la réussite et l'**engagement** car ce

dernier établit un lien avec celle marquée par l'obligation. Dans les deux cas, autour de la réussite tournent des mots qui renvoient à des orientations différentes : celui qui réussit est motivé pour mieux faire et, dans d'autres cas, la personne est obligée de mieux faire. L'**engagement** est donc porteur de valeurs éthiques et déontiques et de ce fait, la décision de faire ou de ne pas faire échapperait à la personne.

La dernière association proposée aux enseignants de FLE porte sur l'enchaînement **réussite DC reconnaissance DC bonheur** qui permet de considérer que la **reconnaissance** peut apparaître soit comme une conséquence de la **réussite**, soit comme l'un de ses objectifs. Autrement dit, celui qui réussit peut voir augmenter sa réputation, sa renommée, dont l'acceptation de son entourage, ce qui correspond à une conséquence de ses résultats favorables ; cette personne peut cependant se fixer le but d'être réputé, d'être accepté grâce à sa réussite. Par ailleurs, cette **reconnaissance** peut entraîner le **bonheur** de la personne et le mot est donc porteur de valeurs axiologiquement positives dans la zone modale morale et affective et peut même entraîner des valeurs pragmatiques.

VI.2.3.3 Troisième questionnaire

Comme nous l'avons annoncé, le troisième questionnaire cherche à relever parmi les enseignants enquêtés les définitions des mots qui font l'objet de cette recherche et, par conséquent, les termes qu'ils mobilisent pour rendre compte de leurs représentations. Voici les résultats que nous avons obtenus :

Réussite est relié à	Occurrences	%	Pôles axiologiques	Réussite est relié à
résultat	7	77,78		favorable
obtention	4	44,44		obtention
chemin	2	22,22		résultat
favorable	2	22,22		chemin

Figure 66 : Q3 – Synthèse des définitions de **réussite** et distribution sur l'axe axiologique

A la différence du premier tableau (Q1), celui-ci ne rend compte que de quatre entités lexicales dont une demeure parmi les représentations des enseignants de FLE : **résultat**. Ce mot, qui atteint 7 occurrences sur 9 professeurs enquêtés, s'associe directement à réussite eu égard à son caractère de produit, de fin d'une activité. En outre, cette entité est très reliée au mot **obtention** ce qui pour les enseignants correspond à **réussite DC obtenir un résultat (favorable)**. Le mot **résultat** qui s'oriente vers une issue favorable d'une action ou d'une série d'actions est donc la représentation la plus marquée chez les enseignants de FLE enquêtés. Il porte des valeurs axiologiquement positives dans la zone modale pragmatique et affective.

De ce qui précède, nous pouvons donc proposer le déploiement argumentatif suivant : **réussite DC obtention DC résultat favorable** ou plutôt : **réussite DC obtention d'un résultat favorable**.

VI.2.4 Étude de l'entité lexicale *échec*

VI.2.4.1 Premier questionnaire

Ce premier tableau présente les mots mobilisés par les enseignants de FLE, à gauche, et la distribution de ces entités sur l'axe axiologique, à droite.

<i>Echec</i> est relié à	Occurrences	%	Pôles axiologiques	<i>Echec</i> est relié à
perte	3	33,33	+ ↑ ↓ -	opportunité
tristesse	3	33,33		travail
difficulté	3	33,33		effort
effort	2	22,22		difficulté
larmes	2	22,22		rater
malheur	2	22,22		manque
manque	2	22,22		perte
opportunité	2	22,22		larmes
rater	2	22,22		tristesse
travail	2	22,22		frustration
frustration	2	22,22		malheur

Figure 67 : Q1 – Mots associés à *échec* et distribution sur l'axe axiologique

Les enquêtés ont mobilisé une dizaine de termes étant la plupart d'entre eux des entités lexicales qui portent des valeurs négatives. Il est à préciser que malgré le nombre significatif d'associations repérées, la fréquence n'est pas élevée. Parmi les plus représentatifs, nous identifions ceux qui ont trois occurrences : difficulté, perte, tristesse. La **difficulté** (3 occurrences) se présente comme l'une des causes possibles de l'*échec* et c'est donc en raison des obstacles survenus et de l'impossibilité, de la part de la personne, de les surmonter que l'on subit un revers. Comme les éléments qui composent cette entité lexicale, la difficulté, sont négatifs et empêchent l'aboutissement des actions de quelqu'un, elle porte des valeurs négatives et concernent la zone modale pragmatique et affective. Nous repérons dans la **tristesse** que le lien l'unissant à l'*échec* est la conséquence, autrement dit l'*échec* est à l'origine de la **tristesse** et ils s'associent au moyen du rapport cause-effet. La **tristesse** marque donc l'état d'âme pénible provoqué par un résultat négatif et ce mot est porteur de valeurs affectives et morales négatives.

Le troisième mot le plus fréquent parmi les représentations des enseignants renvoie à une privation, à un insuccès et recouvre plusieurs domaines de la vie de l'homme : la **perte**. Cette entité lexicale se relie à l'*échec* par la nuance d'une absence, d'une privation, mais elle introduit aussi l'idée de ne plus être en possession de quelque chose, de ne plus en jouir, ce qui met en relief que l'*échec* ne s'oriente pas seulement vers la non réussite, vers un objectif manqué, mais aussi vers la privation, la **perte**. Ce dernier terme entraîne des valeurs axiologiquement négatives et recouvrent la zone modale pragmatique et affective.

Bien que les autres mots renvoient à des valeurs négatives, ils ne font pas partie des éléments les plus solides de l'*échec* en raison de leur faible nombre d'occurrences. Nous considérons que malgré les valeurs négatives de l'*échec*, il n'est pas associé à la frustration ni au malheur. Dans le même ordre d'idées, de par sa faible fréquence, le terme **opportunité** ne fait pas partie des éléments fondamentaux de l'entité lexicale échec à la lumière, bien entendu, des enseignants de FLE.

A partir des considérations présentées ci-dessus, les déploiements argumentatifs qui suivent sont possibles : **échec DC difficulté DC perte DC tristesse**.

VI.2.4.2 Deuxième questionnaire

Séries de chaînes	Possible	%	Impossible	%
Echec alors souffrance, donc efforts inutiles.	4	44,44	5	55,56
Echec alors souffrance, mais apprentissages.	9	100	0	0
Echec donc injustice, alors inactivité.	3	33,33	6	66,67
Echec alors injustice, alors démotivation.	6	66,67	3	33,33
Echec donc manque de reconnaissance, alors anonymat.	5	55,56	4	44,44

Figure 68 : Q2 – Les déploiements argumentatifs d'**échec**

Le tableau ci-dessus rend compte des enchaînements acceptés comme possibles par le groupe d'enseignants de FLE. Seule 3 des 5 associations ont été évaluées comme possibles par ce groupe d'enquêtés, mais celles que ces enquêtés ont trouvées impossibles ne le sont pas d'une manière marquée. Nous avons décidé de mettre en rapport deux paires d'associations afin de mener à bien une analyse plus complète des représentations des enseignants.

La première chaîne d'associations, la plus acceptée comme possible par le groupe (9/9 réponses), rend compte de la relation « échec alors souffrance, mais apprentissages » et met en relation l'une des conséquences des revers que l'on peut subir dans différents domaines. C'est donc ce rapport cause-effet, **échec DC souffrance**, que les enseignants acceptent parmi leurs représentations de l'**échec**. Ils soulignent, par leur choix, que même si l'**échec** provoque la **souffrance**, un état d'âme pénible déchaîné par un mauvais résultat, les efforts mis en place ne sont pas forcément en vain et, au contraire, l'échec favorise des **apprentissages** ou, du moins, il est à la base de leçons que la personne peut tirer pour mieux faire à l'avenir. Le mot **souffrance**, rappelons-le, est porteur de valeurs axiologiquement négatives dans la zone modale morale et affective.

Les **efforts** inutiles portent forcément des valeurs pragmatiques et affectives négatives car ils ne permettent pas à la personne de tirer des bénéfices des situations qui n'aboutissent pas. L'entité lexicale **apprentissages** entraîne des valeurs axiologiques positives, telles que les pragmatiques et les affectives, et même des valeurs épistémiques dans le cadre de la formation de connaissances, d'habiletés contribuant à mieux aborder de nouvelles situations ou de nouveaux projets. Par conséquent, l'enchaînement **échec DC souffrance PT apprentissages** s'avère solide parmi les représentations des enseignants de FLE, alors que celui qui correspond à **échec DC souffrance DC efforts inutiles** est exclu.

Le second couple d'enchaînements relie les mots **échec, injustice, démotivation** et **inactivité**. Il s'agit dans ces associations de blocs d'argumentation externe normatifs : **échec DC injustice DC inactivité** et **échec DC injustice DC démotivation**. La réaction des enseignants face à ces deux enchaînements attire fortement notre attention, eu égard à l'inclusion du mot **injustice** et à la signification qu'ils accordent à cette entité lexicale. 66,67% des enseignants pensent qu'il est possible de relier l'**injustice** à l'**échec** et ils sont d'accord sur le fait que l'échec est une injustice ou qu'il est le résultat d'une injustice, mais l'iniquité est exercée sur quelqu'un d'autre et il ne s'agirait donc plus d'injustice. Cependant, nous considérons que les enseignants enquêtés associent l'**échec** avec des actions injustes que quelqu'un d'autre peut commettre contre eux. Le terme **injustice** est porteur de valeurs

éthiques et morales négatives et établit donc avec l'échec des associations qui renvoient à l'idée que les revers subis par l'homme ne sont pas toujours de sa faute, mais qu'ils seraient la conséquence de l'influence d'autres personnes. Or, l'association **échec DC injustice**, ce qui échapperait à la volonté et à la responsabilité de la victime de cette injustice, est reliée à la **démotivation** et non pas à l'**inactivité**. Par conséquent, dans l'enchaînement **échec DC injustice DC démotivation** les enseignants de FLE ne mobilisent pas le terme inactivité. Dans cet ordre d'idées, l'échec, de par son impact sur l'affectivité des personnes, peut démotiver, porter un coup au moral, mais il ne réduit pas les gens à l'inaction.

La **démotivation** se présente comme une conséquence de l'échec et porte des valeurs morales et affectives négatives, mais pas au point de provoquer une conséquence plus grave telle que l'absence d'activité et l'impact fort négatif sur l'énergie intellectuelle ou morale. L'**inactivité**, recouvrant les éléments cités, porte aussi des valeurs axiologiquement négatives du domaine de l'affectif et du moral, et même des valeurs pragmatiques en raison de l'inutilité qu'entraîne l'inaction.

Le dernier enchaînement étant aussi jugé possible par les enseignants enquêtés nous pouvons établir qu'ils ont dans leurs représentations de l'échec une certaine peur de l'**anonymat**, du **manque** de renommée. Autrement dit, les enquêtés associent à l'entité lexicale **échec** une autre conséquence négative qui les empêche d'être connus et reconnus, d'atteindre une réputation qui résulterait de leur **réussite**. Ce **manque de reconnaissance** porte des valeurs négatives (pragmatiques et affectives). De même, l'**anonymat** de par ses marques d'impersonnalité, absence d'originalité, provoquées par le revers, est porteur de valeurs axiologiquement négatives qui recouvrent la zone modale pragmatique et affective.

VI.2.4.3 Troisième questionnaire

<i>Echec est relié à</i>	Occurrences	%
résultat	5	55,56
obtention	3	33,33
manque	2	22,22
mauvais	2	22,22
objectif	2	22,22
projet	2	22,22
situation	2	22,22

Figure 69 : Q3 – Synthèse des définitions d'**échec**

Ce dernier tableau présente la synthèse des mots mobilisés par les enseignants de FLE dans leurs définitions du mot **échec**. Parmi ces termes seuls deux entraînent des valeurs négatives : **manque** et **mauvais** (2 occurrences chacun). Les mots les plus fréquents, et étant donc ceux faisant partie des représentations plus solides des enseignants, correspondent à **résultat** (5 occurrences) et à **obtention** (3 occurrences). Le mot **résultat** marque, dans l'association **échec DC résultat**, ce qui n'a pas abouti, ce que la personne n'a pas atteint. Cependant, comme nous l'avons signalé antérieurement, le terme **résultat** est porteur de valeurs positives (pragmatiques), ou parfois bivalentes. C'est son association avec d'autres entités lexicales qui autorise sa présence parmi les représentations des enseignants : **mauvais**, par exemple. Dans cet ordre d'idées, le mot **obtention** marque aussi l'aboutissement des actions, des projets d'une personne et porte des valeurs axiologiquement positives dans la zone modale pragmatique. L'absence d'un **résultat** positif et la non **obtention** de ce qu'on

veut, sont les aspects qui sont en étroite relation avec l'*échec* et qui font partie des représentations des enseignants de FLE. Mais nous pouvons aussi voir des enchaînements du genre *échec DC mauvais* résultat qui rendent compte des associations des enseignants dans leurs définitions. Ainsi, on peut proposer les déploiements argumentatifs suivants : **Echec DC mauvais résultat**.

VI.2.5 Étude de l'entité lexicale *succès*

VI.2.5.1 Premier questionnaire

Dans le tableau ci-dessous nous rendons compte des mots mobilisés par les enseignants de FLE dans leurs réponses à la demande d'associer spontanément des termes à l'entité lexicale *succès*.

<i>Succès</i> est relié à	Occurrences	%	<i>Pôles axiologiques</i>	<i>Succès</i> est relié à
bonheur	3	33,33	+ ↑ ↓ -	bonheur
joie	3	33,33		joie
travail	3	33,33		prospérité
avoir	2	22,22		satisfaction
prospérité	2	22,22		réussite
réussite	2	22,22		valeur
voyages	2	22,22		avoir
bon	2	22,22		voyages
satisfaction	2	22,22		bon
emploi	2	22,22		résultat
résultat	2	22,22		travail
valeur	2	22,22		emploi

Figure 70 : Q1 – Mots associés à *succès* et distribution sur l'axe axiologique

Ces résultats présentent un nombre important de mots mobilisés par les enseignants de FLE, cependant leur fréquence n'est pas très élevée. Tous les mots associés au terme *succès* portent des valeurs positives. Parmi la douzaine de mots les plus fréquents, nous considérons que **bonheur**, **joie** et **travail** sont ceux qui font partie des représentations les plus marquées du *succès* chez les enseignants enquêtés. Les deux premiers mots, ayant chacun 3 occurrences, renvoient aux conséquences positives du *succès* et portent des valeurs axiologiques qui recouvrent la zone modale affective. Ce sont des sentiments qui rendent compte d'un être satisfait grâce à l'aboutissement de ses projets ou à une situation particulière. Le troisième terme, le **travail**, relie l'obligation et la nécessité de faire utilement à l'entité lexicale *succès*, ce qui nous permet d'affirmer que l'association peut se fonder sur le rapport cause-effet en ce sens que le *succès* contribue à ce que la personne soit motivée à mieux faire son **travail**. Une autre possibilité dans cette relation *succès DC travail* consiste à ce que ce soit le travail qui favorise le *succès* et, dans cet ordre d'idées, la relation cause-effet demeure, mais les termes changent de place. Soit en tant que cause, soit en tant qu'effet, le mot **travail** s'associe à l'entité lexicale *échec* et porte des valeurs pragmatiques et affectives positives, mais aussi déontiques.

Les autres mots mobilisés par les enseignants atteignent à peine 2 occurrences chacun et, comme nous l'avons annoncé, portent des valeurs positives, à savoir : **prospérité**, **satisfaction**, **bon**, **réussite** qui s'associent à **bonheur**, **résultat** et **emploi** qui se relie au terme **travail**.

VI.2.5.2 Deuxième questionnaire

Dans le tableau suivant, nous signalons les appréciations des enseignants de FLE par rapport au caractère possible ou impossible des associations proposées.

Séries de chaînes	Possible	%	Impossible	%
Succès donc réputation, alors bonheur.	7	77,78	2	22,22
Succès alors bonheur, mais sacrifice.	9	100,00	0	0,00
Succès alors bonheur, mais travail.	9	100,00	0	0,00
Succès donc motivation, mais engagement.	8	88,89	1	11,11

Figure 71 : Q2 – Les déploiements argumentatifs de **succès**

La plupart des enseignants enquêtés ont trouvé que ces associations avec le mot **succès** étaient possibles. 7 des 9 enseignants ont jugé possibles les relations proposées. D'une manière plus précise, l'enchaînement « succès donc réputation, alors bonheur », étant le moins accepté (7/9 réponses, 77,78% des enquêtés), nous permet d'identifier chez ces enseignants que leurs représentations du **succès** sont liées à la renommée, à la célébrité grâce aux très bons résultats auxquels ils peuvent parvenir. En même temps, le **bonheur** apparaît comme une conséquence du **succès** dans la mesure où il apporte la satisfaction à la personne. La **réputation** peut être envisagée comme l'un des effets du **succès** ou comme l'intention de celui qui désire avoir du succès. Le **bonheur** est porteur de valeurs axiologiquement positives dans la zone modale morale et affective. Quant à la **réputation**, cette entité lexicale porte des valeurs axiologiques pragmatiques et morales-affectives positives, ainsi que des valeurs finalisantes (volitives). Par conséquent l'enchaînement **succès DC réputation DC bonheur** rend compte des représentations des enseignants de FLE.

Une autre association étant acceptée par la plupart des enseignants est constituée des termes **motivation** et **engagement** et ils sont reliés dans des blocs d'argumentation externe normatifs d'abord, puis transgressifs. L'enchaînement **succès DC motivation PT engagement** nous autorise à établir que pour ce groupe, le succès motive les personnes, ce qui détermine une relation cause-effet dans laquelle la **motivation** porte des valeurs morales et affectives positives. D'autre part, le **succès** devient de par son exécution, son existence, une condition, ou plutôt une obligation : le succès engage la personne à mieux faire. C'est donc ce type de relation qui autorise la présence de l'entité lexicale **engagement** parmi les représentations des enseignants. En raison de ses caractéristiques, le mot **engagement** véhicule des valeurs morales et déontiques.

Les deux autres chaînes proposées ont été acceptées par tous les professeurs et ce choix nous mène à les définir comme les représentations les plus marquées pour ce groupe d'enquêtés. Les enchaînements « succès alors bonheur, mais sacrifice » et « succès alors bonheur, mais travail » mettent en valeur un élément négatif du succès : le **sacrifice** et une condition : le **travail**. Dans le premier cas, les enseignants acceptent que pour réussir et être honorablement connu et célèbre il faut renoncer à quelque chose, il faut être prêt à des privations, d'où il résulte que le mot **sacrifice** porte des valeurs axiologiquement négatives (pragmatiques et affectives). Le **travail**, de par sa caractéristique liée à l'obligation, est porteur de valeurs déontiques ainsi que des valeurs pragmatiques positives. L'élément commun à ces deux enchaînements est le mot **bonheur**, ce qui fait apparaître cette entité lexicale comme l'une des représentations les plus solides du **succès**. C'est l'une des conséquences du **succès** qui porte des valeurs morales et affectives positives.

VI.2.5.3 Troisième questionnaire

Le repérage et le dépouillement des définitions fournies par les enseignants dans ce dernier questionnaire nous a permis d'établir le tableau ci-dessous dans lequel nous rendons compte de la synthèse réalisée.

<i>Succès est relié à</i>	Occurrences	%
résultat	4	44,44
obtention	3	33,33
réussite	2	22,22

Figure 72 : Q3 – Synthèse des définitions de **succès**

Les enseignants ont mobilisé trois mots qui rendent compte de leurs représentations présentes dans chacune des définitions qu'ils ont rédigées. Les plus fréquentes, **résultat** (4 occurrences) et **obtention** (3 occurrences), apparaissent aussi parmi les termes mobilisés pour aborder le mot *échec*. Le mot **résultat** marque, dans l'association *succès DC résultat*, ce qui a abouti, ce que la personne a atteint. Ce **résultat** est porteur de valeurs positives (pragmatiques). Son association avec d'autres entités lexicales entraîne sa présence parmi les représentations des enseignants. De la même manière, le terme **obtention** marque l'aboutissement des actions, des projets d'une personne et porte des valeurs axiologiquement positives dans la zone modale pragmatique. Par conséquent, le **résultat** auquel parvient une personne (positif) et l'obtention de ce qu'on veut s'avèrent les éléments qui déterminent l'étroite relation *succès DC résultat DC obtention* et sa présence parmi les représentations du groupe d'enseignants enquêtés. Cet enchaînement est renforcé par la mobilisation de l'entité lexicale **réussite** lequel fait partie des représentations moins fortes, aux yeux des enquêtes, du mot *succès*.

D'après ces termes mobilisés dans les définitions des enseignants de FLE, nous pouvons formuler l'enchaînement argumentatif suivant : **succès DC obtention de résultat**.

VI.3 Étudiants futurs enseignants de FLE de l'UPN

VI.3.1 Étude de l'entité lexicale travail

Rappelons que ce groupe d'enquêtés est non seulement le plus nombreux (140), mais surtout le plus important dans notre recherche du fait qu'ils constituent la population cible de notre étude et avec eux, nous allons définir comment ils construisent leur compétence sémantique et pragmatique en FLE au moyen de la mobilisation discursive des valeurs sociales d'une langue qui n'est pas la leur et qu'ils apprennent dans un contexte exolingue. Nous allons donc procéder comme pour les autres groupes et questionnaires.

VI.3.1.1 Premier questionnaire

Le tableau que nous proposons ci-dessous montre les mots mobilisés par les étudiants de français futurs enseignants de cette langue en Colombie :

<i>Travail est relié à</i>	Occurrences	%	Pôles axiologiques	<i>Travail est relié à</i>
argent	73	52,14	+ ↑ ↓ -	amour
responsabilité	49	35,00		argent
effort	47	33,57		vie
temps	22	15,71		société
activité	19	13,57		expérience
expérience	16	11,43		responsabilité
devoir	14	10,00		apprendre
connaissance	14	10,00		compétence
professeur	13	9,29		connaissance
profession	13	9,29		préparation
compromis	12	8,57		compromis
école	12	8,57		temps
vie	11	7,86		école
faire	11	7,86		professeur
occupation	10	7,14		devoir
amour	9	6,43		profession
compétence	9	6,43		obligation
compétence	8	4,39	faire	
obligation	8	4,39	activité	
préparation	8	4,39	occupation	
société	8	4,39	effort	

Figure 73 : Q1 – Mots associés à *travail* et distribution sur l'axe axiologique

Les réponses que les apprenants de FLE ont rédigées spontanément pour rendre compte de leurs représentations du mot *travail* nous permettent de repérer un très grand nombre d'entités lexicales dont nous avons retenu celles qui sont au-dessus de 5% des occurrences. Parmi ces termes mobilisés, nous remarquons que la plupart véhiculent des valeurs positives et qu'un seul mot entraîne des valeurs négatives. La vérification des entités lexicales mobilisées permet de mettre en relief la présence de celles qui inscrivent dans le mot *travail* des valeurs pragmatiques positives telles que l'**argent**. Ce mot est le plus fréquent parmi les représentations des étudiants (73 occurrences) et introduit dans le *travail* l'un de ses effets : la récompense traduite dans le salaire perçu grâce au processus et aux résultats constituant le travail. Cette conséquence positive du *travail* est reliée au processus qu'est le travail et qui provoque parfois des conséquences négatives, parfois des conséquences positives telles que l'**effort**. Ce dernier est, en général, porteur de valeurs axiologiques bivalentes. Cependant les réponses des étudiants étant les associations spontanées et immédiates, cela nous mènent à préciser que pour ce groupe, l'effort porte en fait des valeurs axiologiques négatives (affectives et hédoniques).

Le mot **responsabilité** (49 occurrences) se présente comme l'une des conditions pour mener à bien le travail effectué et c'est cette caractéristique qui permet d'établir sa relation avec le *travail* ; d'où il résulte que la **responsabilité** est porteuse de valeurs déontiques. Cette orientation se renforce par la présence du mot **devoir** (14 occurrences) qui apporte aussi l'idée d'obligation. Trois autres mots installent les représentations des étudiants dans le domaine de leur future pratique professionnelle : **profession** (13 occurrences), **professeur** (13 occurrences) et **école** (12 occurrences). De même, le groupe d'étudiants se représente le *travail* comme une **activité** (19 occurrences) liée à ce monde professionnel dans lequel il

existe des rapports, des hiérarchies, des obligations et des salaires. Le mot **compromis** (12 occurrences) renforce cette orientation vers des relations établies dans les pratiques professionnelles et notamment dans le rapport patron-employé qui est une situation privilégiée pour les accords. Le **compromis** est porteur de valeurs pragmatiques et morales ainsi que déontiques. Ces étudiants ne conçoivent pas le *travail* en dehors de ces pratiques professionnelles.

En revenant aux entités lexicales **profession** et **professeur**, nous considérons qu'ils entraînent des valeurs axiologiquement positives qui recouvrent la zone modale pragmatique et, en même temps, ils portent des valeurs déontiques dans la mesure où ils représentent des activités de l'homme et du citoyen qui conduisent ou qui contribuent au développement individuel et social. Le terme **école** complète cette représentation des étudiants en raison de la place et de la fonction de l'école dans la transformation de soi et de la société. L'**école** étant une nécessité et une obligation de la société, le mot porte des valeurs aléthiques et déontiques.

Le terme **expérience** (16 occurrences) se relie au travail au moyen du rapport cause-effet dans la mesure où la performance dans le travail contribue à l'expérience, ce qui est un résultat positif et porte aussi bien des valeurs axiologiques pragmatiques positives qu'intellectuelles. De son côté, la **connaissance** (14 occurrences) apparaît en même temps comme condition (nécessité et obligation) pour être utile sur le plan social, et comme conséquence, ce qui la rapproche de l'**expérience**. Si le groupe d'étudiants de FLE oriente le travail vers les pratiques professionnelles, la formation, *id est* l'acquisition / construction de connaissances s'avère indispensable pour assurer des prestations de qualité dans le monde professionnel. Dans cet ordre d'idées, le mot **connaissance(s)** est porteur de valeurs aléthiques, déontiques, d'une part, et épistémiques, pragmatiques et intellectuelles, d'autre part. Le mot **vie** (11 occurrences) s'associe à toutes les entités lexicales mobilisées, notamment à celles qui convoquent l'élément faire utilement pour gagner sa vie et améliorer les conditions de vie. Suivant cette association, le terme **vie** porte des valeurs axiologiques pragmatiques, éthiques et déontiques.

Finalement, un mot se révèle comme étant une marque différente parmi les termes mobilisés par les étudiants de FLE. C'est le cas du mot **amour** (9 occurrences), l'amour du travail. Ces étudiants ont associé spontanément ce mot au *travail*, ce qui met en valeur que pour mener à bien les activités qui leur sont confiées, la responsabilité, ne suffit pas, mais il existe un autre élément de l'ordre de l'affectivité qui peut aussi influencer le processus et le résultat du travail.

Les termes les plus utilisés par les étudiants de FLE pour rendre compte de leurs représentations du mot travail peuvent former les déploiements argumentatifs suivants : **travail DC activité DC temps DC expérience DC connaissance DC profession DC professeur DC argent DC devoir DC responsabilité DC compromis PT effort**

VI.3.1.2 Deuxième questionnaire

Le tableau suivant rend compte des données collectées grâce à la question qui cherche à identifier les appréciations des étudiants de FLE par rapport à la possibilité ou à l'impossibilité d'une série d'associations proposées.

Séries de chaînes	Association			
	Possible	%	Impossible	%
Travail alors argent, donc bonheur et liberté.	90	64,29	49	35
Travail alors imposition, perte de liberté, mais argent.	87	62,14	53	37,86
Travail alors responsabilité, mais souffrance.	71	50,71	68	48,57
Travail alors autonomie, donc indépendance.	123	87,86	15	10,71
Travail alors satisfaction, mais sacrifice.	122	87,14	15	10,71

Figure 74 : Q2 – Les déploiements argumentatifs de *travail*

Grâce au choix de l'option « **possible** » proposée dans le questionnaire de toutes les associations, au moins 50% d'acceptation de chacune d'entre elles, nous constatons que le groupe d'étudiants confirme quelques-unes des représentations présentées dans le premier questionnaire. Des mots tels qu'**argent** et **responsabilité** demeurent parmi les associations de *travail* des étudiants. Cependant, ce groupe accepte davantage d'autres associations avec d'autres mots proposées dans la question formulée. L'enchaînement *travail DC autonomie DC indépendance* apparaît comme le plus accepté comme possible par les étudiants de FLE (87,86%). Le *travail* se présente comme le faire utilement pour devenir **autonome**, pour être en mesure de prendre ses propres décisions et même de faire preuve d'**indépendance**. Cette orientation s'inscrit dans l'idée d'agir de manière à gagner sa vie soi-même pour ne pas dépendre d'autres. L'**autonomie** porte des valeurs aléthiques et pragmatiques ainsi qu'affectives. C'est la même orientation qui anime le terme **indépendance**.

Deux autres mots différents constituent la deuxième association la plus acceptée *travail DC satisfaction PT sacrifice* (87,14%). Les mots **satisfaction** et **sacrifice** n'apparaissent pas parmi les plus fréquents dans le premier questionnaire et ils entraînent des valeurs axiologiques qui recouvrent la zone modale affective positive et morale positive (**satisfaction**) et négative (**sacrifice**). La **satisfaction** se relie au *travail* comme l'une des conséquences positives qui résultent des activités bien effectuées et qui se traduit par un sentiment de bien-être. Le **sacrifice**, associé au *travail* dans un bloc d'argumentation externe transgressive se rapproche de l'élément **effort** et provoque des conséquences négatives dans la mesure où la satisfaction ne peut pas être atteinte sans avoir à renoncer à quelque chose, sans s'imposer des privations, ce qui à son tour introduit la volonté dans cet enchaînement. Autrement dit, celui qui veut éprouver des sentiments de bien-être grâce au travail doit être prêt à faire des **sacrifices** et c'est sa volonté qui lui permet de faire ce choix.

Quant aux associations contenant des mots mobilisés dans le premier questionnaire nous aborderons celle-ci : *travail DC argent DC bonheur DC liberté* (64,29%). C'est grâce au travail que la personne peut gagner de l'**argent**, ce qui lui procure le bonheur et la liberté. Cette association se rapproche de celle de l'autonomie et de l'indépendance dans la mesure où la **liberté** se constitue à partir de la réalisation des possibilités de faire soi-même, de raffermir son individualité et de ne pas dépendre d'autrui sur le plan économique et, par conséquent, sur d'autres plans. Le **bonheur** apparaît comme un sentiment qui résulte autant du *travail*, et d'être en mesure de travailler, d'être utile, que des bénéfices que la personne peut tirer de cette activité : l'argent et la liberté pour ne dépendre que de soi-même. L'**argent** est porteur de valeurs axiologiquement positives dans la zone modale pragmatique alors que le **bonheur** entraîne des valeurs hédoniques positives. L'entité lexicale **liberté** porte des valeurs éthiques et morales.

Malgré le choix des associations précédentes appréciées comme possibles, le groupe de FLE accorde aussi son acceptation à l'enchaînement *travail DC imposition DC perte de liberté PT argent* (62,14%). Si nous acceptons la validité du choix du terme **argent** comme l'une des représentations du mot *travail*, et cela à la lumière des réponses fournies par ce groupe, au moins la moitié du groupe trouve que parmi ces associations il faut aussi considérer les entités lexicales **imposition** et **perte de liberté**. Autrement dit, pour ces étudiants même si le *travail* leur procure l'**argent**, ce travail est relié aussi à des **impositions** ce qui, à son tour, provoque la **perte** de leur **liberté**. Ou encore, le *travail* favorise le gain d'argent, le salaire, mais c'est au détriment de la liberté et cela dans la mesure où parfois il faut accepter d'accomplir des fonctions qui proviennent d'impositions. Nous pouvons affirmer qu'ils seraient prêts à renoncer à leur liberté, à se soumettre à des impositions à condition de pouvoir tirer des bénéfices, notamment de l'argent. Le mot **imposition** est porteur de valeurs négatives, notamment des valeurs éthiques et morales, ce qui s'applique aussi à la **perte de liberté**.

Finalement, l'enchaînement *travail DC responsabilité PT souffrance*, qui atteint 50,71% des réponses affirmatives l'appréciant comme possible, renforce l'une des représentations identifiées dans le premier questionnaire (le mot responsabilité) et précise que le *travail* n'est pas sans souffrance, sans l'effort qui la provoque. Le mot **souffrance**, qui se situe sur le plan physique et morale, porte des valeurs axiologiquement négatives recouvrant la zone modale morale-affective et hédonique. L'entité **responsabilité**, rappelons-le, est porteuse de valeurs déontiques en raison de l'obligation de bien faire pour aboutir.

VI.3.1.3 Troisième questionnaire

A partir des définitions rédigées par les étudiants futurs enseignants de FLE, nous proposons le tableau ci-dessous pour rendre compte des représentations de ce groupe :

<i>Travail est relié à</i>	Occurrences	%	Pôles axiologiques	<i>Travail est relié à</i>
activité	65	46,43	+ ↑ ↓ -	rémunération
argent	40	28,57		argent
personnes	36	25,71		vie
effort	28	20,00		société
connaissance	20	14,29		expérience
action	18	12,86		connaissance
société	14	10,00		responsabilité
vie	11	7,86		personnes
habiletés	9	6,43		habiletés
but	8	5,71		bénéfices
objectif	7	5,00		objectif
devoir	7	5,00		but
responsabilité	7	5,00		besoin
pratique	7	5,00		action
expérience	6	4,29		pratique
bénéfices	6	4,29		devoir
occupation	5	3,57		activité
rémunération	5	3,57		occupation
besoin	4	2,86		effort

Figure 75 : Q3 – Synthèse des définitions de *travail* et distribution sur l'axe axiologique

Comme pour le premier questionnaire, celui-ci rend compte d'un important nombre de termes que les futurs enseignants de FLE ont mobilisé, cette fois-ci dans leurs définitions du

mot *travail*. Mise à part l'entité lexicale **activité** (65 occurrences), qui se rapproche de celle d'**occupation** (5 occurrences) et d'**action** (18 occurrences), le terme le plus fréquent correspond à **argent** qui se rapproche de celui de **rémunération**. Ainsi, le mot **argent** (40 occurrences) reste l'un des effets positifs du travail et porte des valeurs pragmatiques positives. Le mot **personne(s)** (36 occurrences) précise la représentation du *travail* effectué par des personnes et qui exige l'interaction et les rapports avec les autres, ce dernier aspect représenté par le terme **société** (14 occurrences) ; dans cet ordre d'idées, cette entité inscrit dans le *travail* une dimension humaine et sociale. Par conséquent, le mot **personne(s)** porte des valeurs axiologiques morales et ontologiques déontiques. Le *travail* est à l'origine de connaissances qui se construisent au fur et à mesure que la personne accomplit ses tâches, et en même temps, il oblige la mise en œuvre de **connaissances**, de compétences qui assurent l'accomplissement des fonctions.

Le terme **connaissances** (20 occurrences) est donc porteur de valeurs aléthiques et déontiques, ainsi qu'épistémiques, pragmatiques et intellectuelles. À présent, revenons aux termes **activité** et **action** pour signaler qu'ils portent des valeurs pragmatiques, eu égard à leurs caractéristiques de transformation de l'effort que représente le travail et à son caractère de processus. Le *travail* est relié aussi, comme signalé ci-dessus, au mot **société** (14 occurrences) ce qui marque la contribution de cette nécessité, ou **besoin** comme l'affirment les étudiants, et obligation dans la vie en société moyennant la production et la productivité. L'entité lexicale **société** porte alors des valeurs axiologiques pragmatiques positives et ontologiques déontiques.

En rapport très étroit avec le terme **société**, le mot **vie** (11 occurrences) conserve son association avec les autres termes mobilisés et représente la valeur que les étudiants accordent au *travail* pour faire face à l'existence individuelle et sociale. Cette orientation introduite dans l'association *travail DC vie* nous permet d'établir que le terme **vie** porte des valeurs éthiques et déontiques, ainsi qu'axiologiques pragmatiques. Finalement, l'**effort** (28 occurrences) introduit une valeur négative véhiculée par les activités qui demandent l'application d'énergie pour atteindre les buts fixés, ce qui a des retombées sur les plans physique et psychologique. Aussi, l'effort porte-t-il des valeurs axiologiquement négatives (affectives).

En reprenant les termes utilisés par les étudiants pour rendre compte de leurs représentations du mot *travail*, nous proposons les enchaînements argumentatifs ci-dessous :
Travail DC activité DC objectif DC argent DC personne DC société DC connaissance DC action DC vie PT effort.

VI.3.2 Étude de l'entité lexicale *étude*

VI.3.2.1 Premier questionnaire

<i>Etude est relié à</i>	Occurrences	%	Pôles axiologiques	<i>Etude est relié à</i>
connaissance	45	32,14	+ ↑ ↓ -	culture
université	38	27,14		travail
apprentissage	31	22,14		recherche
livres	31	22,14		savoir
professeur	31	22,14		connaissance
école	28	20,00		apprendre
étudiant	26	18,57		apprentissage
travail	23	16,43		autonomie
responsabilité	22	15,71		comprendre
lecture	22	15,71		enseignement
lire	21	15,00		responsabilité
effort	20	14,29		université
écrire	15	10,71		étudiant
apprendre	14	10,00		école
autonomie	13	9,29		professeur
culture	13	9,29		écrire
recherche	13	9,29		livres
savoir	13	9,29		lecture
comprendre	11	7,86		lire
enseignement	10	7,14		effort

Figure 76 : Q1 – Mots associés à *étude* et distribution sur l'axe axiologique

Les étudiants ayant répondu à ce questionnaire ont mobilisé un nombre très élevé de termes pour se référer à l'entité lexicale *étude*. La grande majorité des mots véhiculent des valeurs positives et seulement un mot, l'**effort**, introduit dans le terme *étude* des valeurs négatives. Des activités, des processus, des caractéristiques variées font partie des représentations mobilisées au moyen des mots proposés par les étudiants de FLE.

Parmi les entités lexicales mobilisées nous constatons la présence de celles qui renvoient à des valeurs épistémiques : **connaissance**, **savoir**, **recherche**. Pour ce groupe d'enquêtés, l'*étude* favorise la construction et l'acquisition de connaissances, l'enrichissement du savoir et, donc, la contribution à la recherche. Apparaissent comme très fréquentes deux entités lexicales qui renvoient à des institutions sociales ayant pour but et comme fonction la contribution à la transformation de l'individu et de sa société-culture : **université** et **école**. Pour ces étudiants, ces deux mots renvoient au terme *étude* et cela peut-être en raison de leur situation vitale au moment de répondre aux questionnaires laquelle était liée aux études qu'ils faisaient et à la préparation de leur projet de vie. Bien que ces deux représentations soient liées à leur processus de formation comme futurs enseignants, **université** et **école** portent des valeurs axiologiques éthiques et déontiques. En même temps, les deux termes sont aussi porteurs de valeurs axiologiques pragmatiques de par leur utilité sociale.

Deux autres mots tournent autour des acteurs immédiats de l'éducation, l'**étudiant** et le **professeur**, à savoir : l'**apprentissage** et **apprendre** et l'**enseignement**. Ces représentations rendent compte des idées traditionnelles dans la société colombienne : *professeur DC enseignement* et *étudiant (apprenant) DC apprentissage*. Ces termes

constituent les pôles du processus de formation et actualisent la *division du travail éducatif*. Si l'étude a pour but l'apprentissage ou au moins le favorise, cette activité en principe propre à l'étudiant porte des valeurs axiologiques intellectuelles et même pragmatiques, et partiellement volitives. L'**enseignement** renvoie à des valeurs aléthiques et déontiques en raison de la nécessité et de l'obligation qui l'animent pour orienter les nouvelles générations en vue de favoriser la conservation et l'amélioration de la culture.

Il est à relier aussi à l'*étude* des activités et des objets caractéristiques tels que **livres** et **lire, lecture** et **écrire**. Il s'agit dans ce cas de mots qui relient des actions physiques et des opérations intellectuelles nécessaires à l'apprentissage et donc à la construction/acquisition des connaissances. Les **livres** portent des valeurs pragmatiques et intellectuelles pendant que les actions et les opérations **lecture/lire** et **écrire** véhiculent des valeurs finalisantes volitives car elles sont liées à la volonté et à des buts à atteindre et des valeurs pragmatiques en raison de leur utilité pour l'individu et, par effet ricochet, pour la société. Quant aux entités lexicales **responsabilité, autonomie** et **effort**, elles se rapprochent en créant un domaine lexical qui met en relief des exigences et des conditions pour atteindre les objectifs que se fixe soit la société, soit l'individu. La **responsabilité** est l'une des caractéristiques les plus renforcées depuis quelques années en Colombie comme l'une des conditions que doit observer l'étudiant afin mener à bien son **apprentissage** et donc ses *études*. Ce mot porte alors des valeurs déontiques et éthiques-morales.

L'**effort** se rapproche de cette exigence car celui qui étudie / fait des études doit s'impliquer, se consacrer afin d'atteindre les objectifs de l'apprentissage et il est très fréquent de rencontrer des jeunes étudiants qui se plaignent des efforts qu'ils font pour rendre compte des activités distribuées ou imposées tout en se retrouvant devant des professeurs qui ne prennent pas en considération la fatigue, l'angoisse voire la souffrance des étudiants. L'effort est porteur de valeurs axiologiques morales et affectives négatives, mais il favorise aussi la formation à l'autonomie et la responsabilisation des jeunes apprenants.

L'**autonomie** est une autre caractéristique liée à la formation des jeunes colombiens et l'un des composants des curricula et des plans d'études qui cherche à orienter la personne vers des idéaux d'indépendance et des traits d'initiative. Ce mot, l'**autonomie**, entraîne des valeurs éthiques et morales aussi bien que pragmatiques et intellectuelles en raison de la diversité de plans concernés. L'autonomie est en même temps un but, un processus et une nécessité de l'éducation à l'heure actuelle ; l'*étude* favorise donc l'**autonomisation** et contribue à la formation de citoyens plus responsables étant en mesure de prendre des décisions appropriées et de prendre leur responsabilité.

Les entités lexicales **travail** et **culture**, que nous considérons les plus proches du pôle axiologique positif, semblent représenter les buts les plus importants de l'étude : assurer l'accès à la vie professionnelle et contribuer à la construction/transformation de la culture. Dans cet ordre d'idées, l'enchaînement *étude DC travail DC culture* apparaît comme une représentation très marquée parmi les futurs enseignants de FLE sur le plan des valeurs portées par ces termes puisque sur le plan des mots les plus fréquents ceux qui semblent adhérer de façon solide aux éléments du noyau du mot correspondent à connaissance, apprentissage, université et école. Si nous revenons aux termes **culture** et **travail**, nous constatons que le premier porte des valeurs épistémiques et éthiques et que le second est porteur de valeurs pragmatiques, déontiques et aléthiques.

Suite aux aspects abordés dans les paragraphes précédents, on peut élaborer les déploiements argumentatifs qui suivent : **Etude DC connaissance DC apprentissage DC université DC école DC livres DC lire DC lecture DC apprendre DC étudiant DC professeur DC responsabilité DC travail PT effort.**

VI.3.2.2 Deuxième questionnaire

Séries de chaînes	Association			
	Possible	%	Impossible	%
Etude alors apprentissage, donc amélioration.	138	98,57	1	0,71
Etude alors formation, donc travail.	134	95,71	6	4,29
Etude alors instruction, donc travail.	97	69,29	41	29,29
Etude alors travail, donc argent.	116	82,86	21	15,00
Etude donc perte de temps, alors absence d'argent.	22	15,71	118	84,29
Etude alors droit, alors inclusion.	108	77,14	29	20,71
Etude alors équité, mais exclusion.	33	23,57	106	75,71
Etude donc diplôme alors réussite.	97	69,29	41	29,29
Etude alors diplôme, donc travail, mais sacrifice.	125	89,29	14	10,00

Figure 77 : Q2 – Les déploiements argumentatifs d'*étude*

Les chiffres présentés ci-dessus permettent d'identifier les réactions des étudiants de FLE à l'égard des chaînes proposées et pouvant être appréciées comme possibles ou impossibles, ce qui, à son tour, rend compte de leurs représentations du mot *étude*, cette fois-ci à partir d'enchaînements argumentatifs préétablis. Le premier aspect que nous mettons en évidence est que la plupart des séries présentées sont évaluées comme possibles (7/9) et que, parmi ces possibilités, au moins 69% des étudiants considèrent possibles chacune des sept associations exposées. Ces données mettent en valeur la présence des mots et des enchaînements dans l'esprit de ces étudiants de FLE colombiens et dans leur compétence sémantique argumentative. Nous proposons d'aborder ci-dessous de manière détaillée les résultats de cette enquête.

Comme nous l'avons constaté lors de l'étude des réponses des enseignants de FLE, l'enchaînement « étude alors apprentissage, donc amélioration », représenté avec des connecteurs abstraits comme *étude DC apprentissage DC amélioration* (98,57% possible) associe de façon durable les termes **apprentissage** et **amélioration** à l'entité *étude*.

Par ailleurs, rappelons que l'entité lexicale **apprentissage** renvoie aussi bien, partiellement, à un objectif qu'à l'une des conséquences de l'*étude*. A partir de cette association *étude DC apprentissage* nous considérons que le terme **apprentissage** porte des valeurs axiologiquement positives dans la zone modale pragmatiques et, partiellement, des valeurs finalisantes (volitives). Quant à l'**amélioration**, ce mot s'attache à *étude* en entraînant des valeurs axiologiques qui recouvrent la zone modale morale et affective parce que l'*étude* contribue, comme nous l'avons signalé auparavant, à l'amélioration, au perfectionnement de la personne sur le plan moral, intellectuel et matériel. Cette **amélioration** pouvant devenir le but de l'étude, des valeurs finalisantes (volitives) s'inscrivent dans ce mot. Tel que nous l'avons constaté dans les réponses des enseignants de FLE au cours du premier questionnaire,

les étudiants futurs enseignants de FLE ne mobilisent pas non plus dans ce questionnaire-là l'entité lexicale **amélioration**. La comparaison nous permet aussi de déterminer que l'association *étude DC apprentissage* se caractérise par sa faible fréquence dans le premier questionnaire, contrairement à ce que ces étudiants répondent dans le questionnaire actuel.

L'association « étude alors formation, donc travail », sous forme abstraite *étude DC formation DC travail*, atteint 95,71% des réponses l'évaluant comme possible. De cette manière, cet enchaînement demeure chez les étudiants, ainsi que chez les enseignants de FLE, l'un des déploiements les plus fréquents et donc, les plus présents dans les représentations du mot *étude*. Nonobstant, le mot **travail** a une fréquence basse dans le premier questionnaire, tandis que le terme **formation** n'apparaît pas parmi les mots mobilisés par les étudiants. Comme nous l'avons affirmé durant l'étude des résultats du deuxième questionnaire chez les professeurs de FLE, le nombre important d'étudiants ayant accepté cette association comme possible révèle qu'elle est permanente pour ce groupe d'enquêtés. Nous tenons à rappeler que le terme **formation** est porteur de valeurs axiologiques positives recouvrant la zone modale morale et pragmatique. Cette entité lexicale véhicule l'idée d'une transformation de soi, ce qui est utile aussi bien pour l'individu que pour la société dans laquelle il se développe. Lorsque la **formation** est envisagée comme un objectif de l'étude, le mot porte des valeurs finalisantes.

Comme nous l'avons signalé auparavant, le terme **travail** renvoie à la nécessité et à l'obligation de faire utilement et parmi ses stéréotypes apparaît la formation pour faire. Dans cette association nous identifions une relation marquée entre la **formation** et le **travail** et donc avec l'*étude* qui favorise ou qui est indispensable à la formation. Ainsi, pouvons-nous établir que dans l'enchaînement *étude DC formation DC travail* ce dernier mot porte des valeurs axiologiquement positives recouvrant la zone modale pragmatique et des valeurs ontologiques (aléthiques et déontiques).

L'enchaînement « étude alors diplôme, donc travail, mais sacrifice », représentée comme *étude DC diplôme DC travail PT sacrifice*, obtenant 89,29% des voix auprès des étudiants enquêtés, confirme et renforce d'une manière générale l'association que nous avons analysée antérieurement. En plus de reprendre le mot **formation**, l'entité lexicale **diplôme** entraîne une action, une pièce officielle qui matérialise les compétences, les acquis de la personne et de ce fait se concrétise par un acte conférant et attestant un titre. Dans cet ordre d'idées, le **diplôme** symbolise l'étude, les études, la formation et toutes les qualités qui autorisent quelqu'un à tirer ses moyens d'existence d'une profession qui résulte, suivant cette association, de la formation, donc des études. Le **diplôme** est une condition nécessaire pour travailler dans différents secteurs, l'aboutissement de la formation, donc des études, et un but. Comme nous l'avons exposé avant, le **diplôme** est utile pour soi et pour la société et il est aussi un moyen, d'où il résulte que ce mot porte des valeurs aléthiques et pragmatiques et, suivant la situation, peut impliquer des valeurs finalisantes (volitives).

D'autre part, nous reprenons ici l'orientation que nous avons abordée auparavant et qui présente l'*étude* liée au travail au moyen d'une attestation symbolisée par le **diplôme**. Cependant, pour obtenir cette pièce et pour favoriser l'accès à la vie professionnelle, au monde du travail, la personne doit être prête à des renoncements, elle doit avoir les dispositions pour faire des **sacrifices**. En même temps, l'*étude* est une activité qui exige des **sacrifices** favorisant la bonne exécution de plusieurs opérations intellectuelles et des actions physiques. Par conséquent, l'entité lexicale **sacrifice** porte des valeurs axiologiquement

négatives qui recouvrent les zones modales pragmatique, morale et affective. Nous rappelons aussi que le **sacrifice** porte également des valeurs déontiques parce qu'il se présente comme une condition ou obligation pour réussir.

L'enchaînement *étude DC droit DC inclusion*, tout en atteignant un peu plus de 77% de l'acceptation des étudiants, est moins présente parmi les représentations de ce groupe que parmi celui de leurs enseignants. Grâce aux réponses des étudiants qui l'évaluent comme possible, l'association *étude* et **droit** introduit dans l'entité lexicale *étude* des éléments qui la situent comme faisant partie ou bénéficiant d'un ensemble de prérogatives et de la répartition équitable de plusieurs domaines de la réalité. Dans cet ordre d'idées, et comme nous l'avons défini plus haut, l'*étude* apparaît aux yeux des étudiants de FLE comme un **droit**, comme une priorité dont toutes les personnes peuvent bénéficier. Par conséquent, le mot **droit** porte des valeurs axiologiques qui recouvrent la zone modale éthique et entraîne aussi des valeurs ontologiques (déontiques). Cette association entraîne aussi la relation avec le mot **inclusion** eu égard à l'accès que permet l'*étude* et autorise le **droit** à des conditions favorables de la vie sociale de l'individu. L'**inclusion** porte ainsi des valeurs axiologiquement positives qui recouvrent la zone modale éthique et pragmatique et, par conséquent, la zone modale affective.

Nous abordons, à présent, des associations qui contiennent les entités lexicales *étude*, **instruction**, **travail** et **argent**, même si elles apparaissent dans des enchaînements différents. D'un côté, nous étudions l'enchaînement *étude DC instruction DC travail* et, d'un autre côté, celui-ci : *étude DC travail DC argent*. Comme nous l'avons établi avant, ces deux enchaînements favorisent la vérification d'autres chaînes proposées dans le même questionnaire.

L'**instruction** est perçue ici comme l'action développée en vue de favoriser l'apprentissage et d'assurer le savoir, les connaissances de l'homme et dans ce sens on la considère comme une partie de l'éducation et non pas l'éducation elle-même dans son intégralité. L'**instruction** reçue à l'école contribue à ce que les personnes puissent accéder à des situations professionnelles correspondantes à ce qu'elles veulent, c'est-à-dire qu'elles peuvent s'épanouir grâce à leurs apprentissages considérés comme un ensemble de connaissance acquises et non pas forcément une formation envisagée comme « éducation intellectuelle et morale d'un être humain » (Nouveau Petit Robert de la Langue française 2009). Aussi, ce terme, l'**instruction**, porte-t-il des valeurs axiologiques pragmatiques positives et épistémiques. Ces deux enchaînements, étant acceptés au moins par 97/140 étudiants, rendent compte de leurs représentations du mot *étude*, dans des blocs d'argumentation externe, parmi lesquelles l'**instruction** est liée à l'*étude* parce qu'elle renvoie aux compétences et aux habiletés que doit assurer une personne pour avoir accès au travail, ce qui se présente comme une condition.

Le **travail**, à son tour, tel que nous l'avons défini auparavant, entraîne parmi ses résultats l'argent. Le mot **argent**, ainsi que le travail, porte des valeurs axiologiques pragmatiques positives et, en même temps, entraîne des valeurs affectives.

En gardant des rapports très étroits avec l'enchaînement *étude DC diplôme DC travail PT sacrifice*, en raison de l'insertion du mot **diplôme** et de la possible relation réussite – travail, l'association *étude DC diplôme DC réussite*, qui a atteint 69,29% des réponses l'acceptant comme possible, maintient l'orientation, chez les étudiants, que l'étude conduit à

l'obtention d'un **diplôme**. Le **diplôme** permet de chercher du travail et d'être embauché ou encore, parfois, le seul but de l'étude, des études, c'est de se faire remettre un titre qui permette de trouver du travail. Rappelons que l'existence de ces deux orientations de la relation *étude DC diplôme* mène à conclure que le mot **diplôme** porte des valeurs axiologiquement bivalentes (pragmatiques négatives et positives). Par conséquent, l'entité lexicale **réussite** véhicule aussi des valeurs axiologiquement bivalentes dans la mesure où les moyens utilisés et les intérêts qui animent quelqu'un à atteindre un bon résultat ne sont pas forcément positifs, ou du moins, assez clairs et dépourvus d'une simple instrumentalisation.

Les étudiants de FLE enquêtés ont refusé, dans une grande majorité, la possibilité des enchaînements *étude DC perte de temps DC absence d'argent* (84,29%) et *étude DC équité PT exclusion* (75,71), tel que l'ont fait leurs enseignants. Nous pouvons donc conclure que ces associations ne font pas partie des représentations de l'entité lexicale *étude* chez ces étudiants de FLE. D'une part, les étudiants laissent voir que la **perte de temps** et l'**absence d'argent** ne figurent pas parmi ce qu'ils considèrent l'*étude*. Tel que nous l'avons identifié chez les enseignants de FLE, nous constatons que cette orientation est présente dans les autres réponses et dans lesquelles les enquêtés autorisent des associations qui n'assignent pas de représentations négatives à l'entité lexicale *étude*, ils sont donc d'accord sur les termes **instruction, formation, diplôme, travail et salaire (argent)**.

Rappelons que l'enchaînement *étude DC équité PT exclusion* fait preuve d'associations complexes dans la mesure où le mot **équité**, porteur de valeurs positives, peut entraîner l'**exclusion** qui véhicule des valeurs négatives. L'entité lexicale **équité** qui renvoie à l'appréciation de ce qui est dû à chacun associe au mot *étude* la justice, la possibilité ou plutôt le droit, mais en même temps nous pouvons affirmer que l'*étude* est l'un des résultats de l'**équité** et celle-ci peut se renforcer grâce à l'étude, ce qui favorise l'inclusion dans la société et dans les conditions qui mènent au développement individuel et social. Or, faute d'étude(s) la personne peut se voir dépourvue de ces possibilités d'intégration et d'épanouissement. Le terme **équité** porte donc des valeurs éthiques et morales positives alors que l'**exclusion** entraîne des valeurs axiologiques négatives qui recouvrent les zones modales éthiques, morales et pragmatiques.

VI.3.2.3 Troisième questionnaire

<i>Etude est relié à</i>	Occurrences	%	Pôles axiologiques	<i>Etude est relié à</i>
connaissance	60	42,86	+ ↑ ↓ -	vie
activité	38	27,14		travail
personne	24	17,14		amélioration
vie	22	15,71		améliorer
apprendre	18	12,86		développement
faire	17	12,14		connaissance
sujet	16	11,43		obtenir
acquérir	14	10,00		apprentissage
travail	14	10,00		apprendre
processus	13	9,29		acquisition
obtenir	13	9,29		acquérir
améliorer	12	8,57		sujet
apprentissage	11	7,86		personne
acquisition	7	5,00		cognitif
développement	6	4,29		faire
formation	5	3,57		activité
cognitif	4	2,86		préparation
préparation	4	2,86		formation
amélioration	1	0,71		processus

Figure 78 : Q3 – Synthèse des définitions d'*étude* et distribution sur l'axe axiologique

La synthèse des définitions proposées par les étudiants nous mène à constater que parmi les mots mobilisés, le plus fréquent est **connaissance** (60 occurrences) et que d'autres termes, tels que **livres**, **université**, **école**, **professeur**, **effort**, **autonomie** et **étudiant** n'apparaissent plus dans les réponses de ce groupe d'enquêtés. A leur place, d'autres termes sont mobilisés, à savoir : **activité**, **personne**, **vie** et **sujet**. Si nous revenons à l'entité lexicale **connaissance** nous constatons qu'elle est porteuse de valeurs épistémiques et axiologiques pragmatiques, et de cette manière elle associe ces valeurs au mot *étude*, ce dernier étant l'activité qui permet d'acquérir ou d'approfondir les connaissances.

Un autre terme ayant une mobilisation significative chez les étudiants correspond à **activité** qui recouvre une large gamme de possibilités, d'actes coordonnés en vue de parvenir à différentes fins. De ce fait, l'association *étude DC activité* renvoie à plusieurs actions qui peuvent recouvrir plusieurs domaines y compris des opérations intellectuelles, des activités physiques, des interactions, etc. Cet ensemble d'actes peut contribuer à ce que l'étude aboutisse ou il peut constituer des terrains d'application de l'étude et dans ce cas-ci, l'*étude* serait un moyen pour se développer dans différents domaines de la vie humaine. Dans le premier cas, le mot **activité** porte des valeurs aléthiques et pragmatiques positives alors que dans le second ce sont des valeurs finalisantes (volitives).

La mobilisation du mot **personne** (24 occurrences) renforce la nature humaine de l'*étude*. Cette entité lexicale rappelle que c'est un être humain le siège des opérations intellectuelles qui permettent la mise en œuvre des activités faisant partie de l'étude, ou le favorisant, et aussi celles qui ont besoin de l'étude pour aboutir. En outre, ce terme englobe les caractéristiques de l'étudiant et du professeur, et il est à la base des interactions qui soutiennent les processus d'apprentissage et d'enseignement. Il en découle que le mot **personne** porte des valeurs axiologiques morales et ontologiques (aléthiques).

Le mot **vie** se relie à l'entité lexicale *étude* eu égard à la conception que de nombreux enseignants et divers organismes de l'état colombien, ainsi que différents secteurs de la société cherchent à répandre depuis plus de dix ans. Il s'agit dans cette vision de l'*étude*, des études pour la vie et non pas pour réussir à un examen. La formation pour la vie concerne la formation de citoyens, d'individus capables de vivre dans la diversité, de faire preuve de tolérance, entre autres finalités de l'éducation. Par conséquent, l'enchaînement *étude DC vie* rend compte d'une conception large de la **vie** et d'une idée complexe de l'étude, des études, bref de l'éducation. Le terme **vie** est porteur de valeurs axiologiquement positives éthiques et morales et pragmatiques.

Dans le domaine des opérations intellectuelles, nous attirons l'attention sur quatre formes modales qui renvoient, grosso modo, à la même orientation du processus : **apprentissage** (11 occurrences), **apprendre** (18 occurrences), **acquisition** (7 occurrences) et **acquérir** (14 occurrences). Nous pouvons reprendre les deux premières formes sous le mot **apprentissage** (29 occurrences) et les deux autres sous le terme **acquisition** (21 occurrences) et, puisque les deux font allusion à acquérir des connaissances, nous pouvons aussi proposer une seule entité lexicale : **apprentissage** (50 occurrences). Cela nous mène à établir que l'association *étude DC apprentissage* (au lieu de *étude DC apprendre DC apprentissage DC acquérir DC acquisition*) fait apparaître l'**apprentissage** comme l'une des représentations les plus marquées, de par le nombre d'occurrences, de l'entité lexicale étude chez les étudiants de FLE colombiens. Ces formes modales portent des valeurs intellectuelles et pragmatiques positives, ainsi que, comme nous l'avons précisé à plusieurs reprises, partiellement finalisantes (volitives) en raison de l'intérêt et des objectifs fixés par les apprenants. L'**apprentissage** et les **connaissances** apparaissent comme deux entités lexicales qui renforcent leur relation en fonction du mot *étude*. Dans cet ordre d'idées, l'*étude* / les études ont des rapports cause-effet avec l'**apprentissage** et en même temps l'apprentissage s'avère aussi une finalité.

L'entité lexicale **processus** (13 occurrences) entraîne des éléments qui concernent l'apprentissage, ou l'acquisition suivant l'orientation théorique, et se relie aussi au terme **cognitif** (4 occurrences). L'*étude* interprétée comme un processus détermine la présence de ce terme dans les définitions des étudiants et, donc, dans leurs représentations de cette entité lexicale (*étude*). Dans l'enchaînement *étude DC processus* ce dernier porte des valeurs pragmatiques et intellectuelles.

Nous signalons que le terme **sujet** garde des rapports très étroits avec l'apprentissage et c'est son caractère de thème à maîtriser, à intégrer à ses connaissances qui le relie à l'*étude*. Par conséquent, ce sujet, ce thème fait l'objet de la réflexion, de la pensée de celui qui s'applique à étudier. Ce terme porte donc des valeurs pragmatiques et intellectuelles et épistémiques.

Trois formes verbales apparaissent comme des représentations du mot *étude* chez les étudiants enquêtés : faire (17 occurrences), améliorer (12 occurrences) et obtenir (13 occurrences). **Faire** et **obtenir** se complètent avec d'autres formes modales telles que **processus**, **activité** et **formation**, **préparation** voire **connaissances**. Le mot **améliorer** renvoie à la transformation de soi sur différents plans, notamment le plan des **compétences**, du **savoir**, des **habiletés** qui favorisent l'insertion de la personne dans le monde du travail, dans le milieu professionnel. Ainsi, ces termes portent-ils des valeurs pragmatiques et intellectuelles. Les enchaînements *étude DC faire* (processus), *étude DC obtenir*

(connaissances) et *étude DC améliorer* (compétences) mettent en valeur leurs relations cause-effet, voire un but que se fixe la personne qui étudie.

Finalement, le terme **travail** se présente soit comme une conséquence de l'*étude*, soit comme l'un de ses objectifs. Celui qui étudie / fait des études peut bénéficier du milieu professionnel comme l'une des récompenses de cette activité qui favorise sa formation. En outre, il peut se former, participer au processus qui assure des apprentissages en vue de rendre moins difficile l'accès à ce monde du travail. En tant que conséquence, le **travail** est porteur de valeurs pragmatiques positives et même morales tandis qu'il porte des valeurs finalisantes en tant que but de l'étude.

Les termes les plus fréquents dans les définitions des étudiants de FLE peuvent faire partie des enchaînements argumentatifs suivants : **Etude DC processus DC apprentissage DC connaissance DC activité DC personne DC amélioration DC travail DC vie.**

VI.3.3 Étude de l'entité lexicale *réussite*

VI.3.3.1 Premier questionnaire

<i>Réussite</i> est relié à	Occurrences	%	Pôles axiologiques	<i>Réussite</i> est relié à
travail	37	26,43	+ ↑ ↓ -	bonheur
effort	24	17,14		joie
succès	19	13,57		satisfaction
satisfaction	16	11,43		succès
bonheur	15	10,71		argent
bon	12	8,57		travail
joie	11	7,86		motivation
vie	11	7,86		résultat
objectif	11	7,86		famille
gagner	10	7,14		vie
résultat	10	7,14		voyager
but	9	6,43		gagner
temps	8	5,71		obtenir
apprentissage	7	5,00		but
argent	7	5,00		objectifs
motivation	7	5,00		bon
étude	7	5,00		connaître
voyager	6	4,29		apprentissage
connaître	6	4,29		étude
famille	6	4,29		temps
obtenir	6	4,29	effort	

Figure 79 : Q1 – Mots associés à *réussite* et distribution sur l'axe axiologique

Dans le tableau précédent nous situons les mots que les étudiants de FLE ont mobilisés pour rendre compte de leurs associations du terme *réussite*. Parmi cette vingtaine d'entités lexicales associées à la *réussite* nous faisons remarquer que la grande majorité porte des valeurs positives et que seul l'**effort** entraîne des valeurs axiologiquement bivalentes en

raison des aspects que nous avons signalés auparavant. Le mot **travail** (37 occurrences) apparaît comme le plus fréquemment mobilisé, même s'il n'est pas forcément le plus proche du pôle positif sur l'axe axiologique. Sa place parmi les représentations des apprenants de FLE semble importante du fait que ce groupe d'informateurs ne met pas à la première place de termes entraînant des valeurs positives. La présence de cette entité lexicale parmi les représentations nous oblige à l'analyser soit en tant que résultat ou conséquence, soit en tant qu'une des conditions ou obligations de la *réussite*. À partir de ces deux possibilités, nous pouvons affirmer que celui qui réussit peut jouir de belles occasions de trouver du **travail**. Le rapport *réussite DC travail* nous autorise à présenter l'entité lexicale **travail** comme porteuse de valeurs pragmatiques et affectives positives. Ce même terme, pris comme une condition pour obtenir de bons résultats, porte des valeurs déontiques en raison de l'obligation de faire utilement pour réussir.

Le mot **effort** (24 occurrences) est le deuxième mot mobilisé le plus souvent que le groupe d'enquêtés relie à l'entité lexicale *réussite*. Rappelons dans ce cas-ci le lien très étroit entre le **travail** et l'**effort** comme des éléments qui précèdent ou doivent précéder la *réussite*. Nous avons signalé plus loin que le mot **effort** inscrit des valeurs axiologiquement négatives dans le noyau de l'entité lexicale *travail* et de ce fait, il les inscrit aussi dans le mot *réussite*. Quant aux autres termes convoquant des valeurs positives, le **succès** (19 occurrences) occupe une place importante pour les étudiants de FLE, suivi de la **satisfaction** (16 occurrences) et du **bonheur** (15 occurrences). La **satisfaction** est associée à la *réussite* parce qu'elle apparaît comme l'un des effets possibles de bons résultats obtenus. Le **bonheur** et le **succès** se relient à la réussite soit comme conséquences, soit comme objectifs. La réussite mène au bien-être et à la reconnaissance, mais le sujet pensant peut organiser différemment ce qu'il veut ou, tout simplement, il désire parvenir à de bons résultats sans se soucier des états d'âme positifs ou de la bonne réputation. Dans cet ordre d'idées, la **satisfaction** porte des valeurs axiologiquement positives qui recouvrent la zone modale affective pendant que le **bonheur** et le **succès** sont porteurs soit de valeurs affectives positives, soit de valeurs finalisantes.

La forme modale **gagner** (10 occurrences) est très proche de **résultat** (10 occurrences) dans la mesure où **gagner** renvoie à un **résultat** favorable qui permet de s'assurer un profit matériel, un avantage, une victoire, ce qui le situe dans différents domaines de la vie des gens. Nous pouvons préciser que le rapport *réussite /réussir DC gagner de l'argent* est le plus proche de la relation que nous avons étudié ci-haut *réussite DC travail*. Le mot **gagner** porte donc des valeurs axiologiquement positives dans la zone modale pragmatique et affective, et même hédonique. Le terme **résultat**, comme nous l'avons exposé auparavant, porte des valeurs axiologiquement bivalentes, mais en raison des rapports qu'il entretient avec l'entité lexicale *réussite* il est porteur de valeurs pragmatiques positives. Le mot **joie** se rapproche du terme **bonheur** et il porte aussi des valeurs affectives positives et finalisantes. Un terme situé parmi les derniers les plus souvent rencontrés est la **vie** et son association avec la *réussite*, *réussite DC vie*, entraîne des valeurs morales et pragmatiques positives compte tenu de l'importance que les étudiants de FLE accordent à l'obtention de bons résultats pour se placer dans la vie : personnelle, puis professionnelle. Ainsi, ce qui compte pour beaucoup d'entre eux c'est le résultat lui-même comme synonyme de victoire et non pas comme apprentissage, surtout dans le domaine de leur formation. L'entité lexicale **bon** (10 occurrences) autorise et renforce le terme résultat ou encore celui de travail, d'où il résulte qu'elle porte des valeurs pragmatiques et affectives positives.

Finalement, deux mots peuvent être rassemblés sous un seul terme qui le rapproche de **résultat** et de **gagner**. Il s'agit dans ce cas-ci des mots **but** (9 occurrences) et **objectif** (11 occurrences) que nous pouvons prendre comme **but** (20 occurrences) et qui renforce les valeurs finalisantes.

De ce que nous venons de traiter, peuvent découler les déploiements suivants : **réussite DC travail DC satisfaction DC bonheur DC joie DC gagner DC résultat DC bon DC succès DC vie PT effort**.

VI.3.3.2 Deuxième questionnaire

Séries de chaînes	Association			
	Possible	%	Impossible	%
Réussite donc bonheur, mais effort.	127	90,71	11	7,86
Réussite alors reconnaissance, alors bonheur.	107	76,43	32	22,86
Réussite donc motivation, alors engagement.	108	77,14	27	19,29

Figure 80 : Q2 – Les déploiements argumentatifs de *réussite*

Dans ce questionnaire tous les étudiants de FLE ont été d'accord sur la possibilité des trois enchaînements proposés et à des pourcentages très élevés. La chaîne la plus acceptée par la plupart des informateurs (90,71%) parmi les trois proposées correspond à *réussite DC bonheur PT effort*. Ces deux entités lexicales, **bonheur** et **effort**, apparaissent aussi comme étant quelques-unes des plus mobilisées dans le premier questionnaire. L'acceptation de cet enchaînement par les étudiants de FLE nous permet de souligner que ces représentations se renforcent et insistent sur le fait que le **bonheur** est l'une des conséquences possibles de la *réussite*, mais que pour parvenir à de bons résultats l'individu doit faire des **efforts** et que réussir n'est pas facile. Le **bonheur**, comme effet positif de la *réussite*, est porteur de valeurs axiologiquement positives qui recouvrent la zone modale morale et affective. L'**effort** entraîne des valeurs négatives dans la zone modale affective. Comme nous l'avons signalé auparavant, l'**effort** apparaît comme le prix à payer pour obtenir des résultats favorables, ce qui signifie la présence de la fatigue, voire de la souffrance, dans les activités de celui qui veut réussir. Cette entité lexicale entraîne des valeurs axiologiquement négatives recouvrant la zone modale affective.

Ce qui précède fait remarquer que parmi les représentations du mot *réussite* mobilisées par les étudiants de FLE, futurs enseignants de cette langue, celle qui correspond à l'enchaînement *réussite DC bonheur PT effort* a une place importante. Le degré d'acceptation de l'enchaînement *réussite DC motivation DC engagement* (77,14%) n'est pas aussi haut que celui que nous venons d'étudier, mais il se place à un niveau très proche de la chaîne *réussite DC reconnaissance DC bonheur* (76,43%). Bien que ces pourcentages ne soient pas aussi élevés que celui du premier enchaînement, ils nous permettent de les situer parmi les représentations les plus marquées des étudiants de FLE. Nous rendons compte cependant que, comme chez les enseignants de FLE, les mots **motivation** et **engagement** ne font pas partie des entités lexicales mobilisées dans le premier questionnaire de ces enseignants. De même, nous rappelons que l'association *réussite DC motivation* se fonde sur le rapport cause-effet et où l'entité lexicale **motivation** a une visée de conséquence.

Nous avons établi que les gens qui réussissent prennent le résultat favorable comme une motivation pour mieux faire et, par conséquent, cette **motivation** porte des valeurs axiologiquement positives de la zone modale morale et affective. D'autre part, la relation **réussite DC engagement** prend place grâce à ce que l'**engagement** apparaît comme une condition, comme une obligation de mieux s'y prendre à partir de sa réussite. Dans cet ordre d'idées, et tel que nous l'avons exposé auparavant, le mot **engagement** porte des valeurs éthiques et déontiques.

Même si le pourcentage atteint par la dernière association évaluée par les apprenants de FLE, 76,43% (**réussite DC reconnaissance DC bonheur**), il rend compte de son acceptation par ce groupe et nous autorise à établir que ces étudiants ont parmi leurs représentations de l'entité lexicale **réussite** les mots **reconnaissance** et **bonheur**. La **reconnaissance** se présente comme une conséquence de la réussite ou encore comme l'un de ses objectifs. Rappelons qu'à partir de cette association, celui qui réussit peut devenir plus réputé, jouir d'une meilleure renommée et donc être plus accepté par son entourage, ce qui correspond à une conséquence de ses résultats favorables. Or, cet individu peut avoir l'intention de se faire une meilleure réputation, d'assurer son acceptation grâce à sa réussite, par conséquent cette **reconnaissance** ne se relie plus à la **réussite** en fonction de la relation cause-effet, mais à partir du rapport cause-but. Le terme **reconnaissance** porte donc des valeurs axiologiquement positives qui recouvrent autant la zone modale pragmatique qu'affective et, aussi, des valeurs finalisantes (volitives). Finalement, la **réussite** et la **reconnaissance** peuvent entraîner le **bonheur** de la personne, d'où il découle que le terme bonheur porte des valeurs axiologiquement positives dans la zone modale morale et affective et il peut entraîner même des valeurs pragmatiques.

VI.3.3.3 Troisième questionnaire

Le repérage et le dépouillement des entités lexicales mobilisées dans les définitions proposées par les étudiants de FLE nous mènent à établir le tableau suivant :

<i>Réussite est relié à</i>	Occurrences	%	Pôles axiologiques	<i>Réussite est relié à</i>
obtenir	36	25,71	+ ↑ ↓ -	satisfaction
chose	35	25		réalisation
résultat	29	20,71		succès
travail	26	18,57		résultat
but	25	17,85		obtenir
effort	24	17,14		travail
objectif	20	14,28		activité
faire	20	14,28		avoir
vie	19	13,57		faire
avoir	17	12,14		objectif
succès	16	11,42		but
personne	14	10		personne
activité	12	8,57		vie
bien	12	8,57		chose
satisfaction	10	7,14		obtention
processus	7	5		bien
réalisation	6	4,28		processus
etude	5	3,57		etude
obtention	4	2,85		effort

Figure 81 : Q3 – Synthèse des définitions de **réussite** et distribution sur l'axe axiologique

Une première lecture du tableau nous permet de constater que le groupe d'étudiants enquêtés s'oriente vers les valeurs positives et que seul le terme **effort** apparaît comme celui qui porte des valeurs axiologiquement bivalentes.

L'étude détaillée des entités lexicales présentes dans le tableau nous mène à affirmer que le mot **chose** ne porte pas forcément de valeurs modales et c'est donc à partir du co-texte ou du contexte que des valeurs peuvent y apparaître dans le noyau ou dans les stéréotypes. Cependant, ce terme peut recouvrir et mobiliser une ample gamme d'aspects de la réalité. Il se relie, par exemple, de manière très étroite avec le verbe **obtenir** et, de ce fait, l'énoncé *obtenir quelque chose* représente l'aboutissement, le résultat favorable qu'est la *réussite*.

Le verbe **obtenir** porte donc des valeurs axiologiquement positives qui recouvrent la zone modale pragmatique et affective. Nous considérons cependant que ce terme peut s'actualiser différemment suivant le contexte ou le co-texte et porter des valeurs négatives ce qui rendrait compte d'une interversion de ses valeurs. Le terme **résultat** peut aussi faire l'objet de transformations dans la zone modale et d'interversions dans la mesure où il peut conduire à des effets qui sont favorables à celui qui y parvient, mais ces mêmes résultats peuvent entraîner des conséquences négatives pour autrui. Dans l'association *réussite DC résultat* il se présente en tout cas comme porteur de valeurs axiologiquement positives recouvrant la zone modale pragmatique et affective. Quant à l'**effort**, ce mot apparaît comme l'une des conditions de la réussite et il peut entraîner la fatigue, voire la souffrance, entre autres conséquences négatives. Mais l'**effort** peut également entraîner des effets positifs tels les bons résultats, la reconnaissance, entre autres. Ce terme porte donc des valeurs axiologiquement bivalentes (morales et affectives) et s'inscrit dans l'entité lexicale *réussite* grâce à son orientation vers l'obligation. Par conséquent, outre les valeurs axiologiques signalées, l'**effort** porte aussi des valeurs déontiques, à la lumière des définitions rédigées par les étudiants de FLE.

Le mot **travail**, dont le nombre d'occurrences diminue par rapport au premier questionnaire, continue d'occuper une place importante. Comme dans ce questionnaire-là, l'apparition de ce mot nous mène à le situer soit comme résultat, comme conséquence, soit comme une condition ou une obligation pour la *réussite*. Il en découle que la réussite accorde à la personne la possibilité de travailler, de faire partie du monde du travail. Dans le rapport *réussite DC travail* le mot **travail** est porteur de valeurs pragmatiques et affectives positives. De même, cette entité lexicale, en tant que condition pour obtenir de bons résultats, porte des valeurs déontiques en raison de l'obligation de faire utilement pour réussir.

Au même titre que nous l'avons proposé dans le premier questionnaire, nous pouvons réunir sous un seul terme, **but** par exemple, deux autres qui renvoient à des valeurs finalisantes, à savoir : **but** (25 occurrences) et **objectif** (20 occurrences), ce qui fait monter l'entité lexicale **but** à 45 occurrences.

A partir de cette réorganisation, l'association *réussite DC but* devient la plus marquée et, par conséquent, le **but** renforce l'orientation vers les valeurs finalisantes (volitives), dans la mesure où il introduit parmi les représentations du terme *réussite* une intention, ce que l'on cherche à atteindre.

La forme modale **faire** introduit un éventail très large de possibilités et ne porte pas forcément de valeurs modales, ce qui nous mène à affirmer qu'il peut porter des valeurs visibles suivant le contexte ou le co-texte.

Le terme **vie**, qui a gagné du terrain par rapport au premier questionnaire, porte des valeurs morales et pragmatiques eu égard à l'importance que les étudiants enquêtés accordent à l'obtention de bons résultats pour se placer dans la vie tant personnelle que professionnelle. Nous considérons, comme nous l'avons signalé auparavant, qu'une problématique est soulevée parmi ces représentations des étudiants : la primauté du résultat lui-même au détriment des apprentissages indispensables à une formation et à un projet plus complets.

Le verbe **avoir** apparaît dans les définitions des étudiants grâce à sa relation avec le terme **succès** dans la construction **avoir du succès**. En même temps, cette entité lexicale, **avoir**, recouvre plusieurs aspects faisant partie de l'expérience individuelle et sociale des informateurs. C'est le contexte ou le co-texte qui contribuent à la mobilisation des valeurs que peut porter ce terme.

Le terme **personne** situe les actions qui mènent à la réussite dans un sujet pensant, c'est lui qui planifie et exécute les activités nécessaires à l'obtention de bons résultats. Par conséquent, la **personne**, l'être humain construit, façonne son destin ou son échec, d'où l'on peut conclure que sa réussite ne dépend pas de quelqu'un de supérieur, mais de sa nature humaine. L'association **réussite DC personne** devient alors un défi pour notre analyse en raison de la condition de l'être humain : l'imperfection. Par conséquent, le mot **personne** peut porter des valeurs axiologiquement bivalentes. Dans cet ordre d'idées, le sujet pensant peut réussir, mais les moyens investis ne sont pas forcément positifs ou il peut aussi réussir au détriment ou aux dépens d'autrui.

L'entité lexicale **succès** a gardé une place importante parmi les représentations des étudiants de FLE, ce qui nous permet de rappeler qu'il peut apparaître comme but ou comme effet dans sa relation avec la **réussite**. C'est ainsi que la personne peut désirer réussir pour avoir une bonne réputation, pour être acceptée dans son entourage personnel ou professionnel, ou tout simplement elle souhaite la réussite et la reconnaissance ne fait pas partie de ses soucis.

Compte tenu de ces deux possibilités, le succès est porteur, tant de valeurs finalisantes que de valeurs affectives positives.

Comme nous l'avons exposé antérieurement, le terme **activité**, en raison de son caractère général, renvoie à diverses possibilités, à différents aspects de l'expérience humaine des gens, notamment des étudiants, d'où il découle que l'activité porte des valeurs axiologiquement bivalentes : ce mot peut recouvrir des caractéristiques, des conséquences, des buts aussi bien positifs que négatifs. En outre, dans le cas de l'actualisation de l'association **réussite DC activité** où l'activité constitue des actes coordonnés indispensables pour réussir, le mot activité porte des valeurs déontiques.

Le mot **bien** se relie à **faire** et porte des valeurs pragmatiques et affectives positives, ce qui nous permet de présenter l'enchaînement **réussite DC bien faire**. L'entité lexicale **satisfaction** s'associe à la **réussite**, eu égard à ce qu'elle se présente comme l'un des effets possibles des bons résultats obtenus. Dans l'association **réussite DC satisfaction**, cette

dernière est porteuse de valeurs axiologiquement positives recouvrant la zone modale affective. Le dernier mot pris en considération parmi les représentations mobilisées par les étudiants correspond à l'**étude**. Nous pouvons affirmer que la mobilisation de cette entité lexicale obéit au vécu des étudiants et à leur condition actuelle, à la formation qu'ils suivent au moment de la passation de l'enquête. L'**étude** se présente dans leurs représentations grâce au rapport cause-effet ou condition-but. Dans cet ordre d'idées, le terme **étude** est porteur de valeurs axiologiquement positives dans la zone modale pragmatique et de valeurs déontiques (ontologiques).

L'ensemble de mots mobilisés par les étudiants en vue de définir le terme réussite permet de proposer les enchaînements argumentatifs suivants : **Réussite DC obtenir DC chose DC résultat DC activité DC but DC faire DC travail DC satisfaction DC vie DC personne PT effort et étude**.

VI.3.4 Étude de l'entité lexicale *échec*

VI.3.4.1 Premier questionnaire

Le tableau ci-dessous présente les mots mobilisés par les étudiants de FLE pour rendre compte de leurs représentations de l'entité lexicale *échec*. Une première lecture laisse voir que le nombre le plus important de ces termes correspond à des valeurs négatives et que, parmi les plus fréquents, ce nombre est plus élevé.

<i>Échec</i> est relié à	Occurrences	%	Pôles axiologiques	<i>Échec</i> est relié à
tristesse	25	17,86	+ ↑ ↓ -	apprentissage
perdre	17	12,14		apprendre
apprentissage	13	9,29		opportunité
erreur	13	9,29		compromis
manque	12	8,57		expérience
mauvais	12	8,57		travail
faute	11	7,86		effort
travail	8	5,71		temps
malheur	7	5,00		difficulté
temps	7	5,00		manque
effort	7	5,00		erreur
apprendre	7	5,00		faute
frustration	6	4,29		mauvais
difficulté	5	3,57		perdre
expérience	5	3,57		peur
opportunité	5	3,57		frustration
peur	5	3,57		tristesse
compromis	4	2,86		malheur

Figure 82 : Q1 – Mots associés à *échec* et distribution sur l'axe axiologique

Les étudiants ont mobilisé spontanément le mot **tristesse** comme ce à quoi ils pensent lorsqu'ils sont demandés d'associer des entités lexicales à l'échec. Ce choix autorise l'enchaînement *échec DC tristesse* et installe dans le revers des valeurs axiologiquement négatives qui recouvrent la zone modale affective et morale. La **tristesse** apparaît comme l'une des conséquences négatives de l'*échec* et nuit au bien-être de la personne qui ne réussit pas.

Ce groupe d'informateurs associe aussi la forme modale **perdre** à l'échec. Le verbe perdre véhicule des éléments qui nous mettent devant de nouvelles représentations de l'échec dans la mesure où face à la signification lexicographique de ce dernier (revers et ne pas réussir, insuccès), **perdre** introduit l'idée de ne plus avoir ce qu'on possédait auparavant, cesser d'avoir. Dans cet ordre d'idées, l'*échec* n'est pas seulement manquer un but fixé, mais aussi ne plus avoir quelque chose, ce qui renvoie à l'entité lexicale perte. Le verbe **perdre** porte donc des valeurs axiologiquement négatives qui peuvent recouvrir les zones modales pragmatique et affective, voire morale.

Le mot **apprentissage** est le premier sur la liste des porteurs de valeurs positives et il constitue l'enchaînement *échec PT apprentissage*, ce qui installe des effets positifs parmi les représentations de l'*échec* qui est, en principe, porteur de valeurs négatives. Aux yeux des étudiants de FLE, celui qui échoue n'est pas irrévocablement condamné à un état négatif permanent, mais il peut tirer des leçons de ses insuccès, il est en mesure d'**apprendre** à faire autrement en vue de surmonter d'éventuelles nouvelles difficultés. Si nous additionons le nombre d'occurrences du terme **apprendre** (7) à celui du mot **apprentissage** (13), nous obtiendrons au total 20 occurrences de ce dernier, et cette fréquence montre à quel point les étudiants accordent de l'importance à cette représentation positive de l'échec. Cette orientation vers des valeurs axiologiquement positives (intellectuelles, pragmatiques et affectives) et même épistémiques, favorise l'enchaînement *échec DC tristesse PT apprentissage*.

Trois autres mots renforcent l'orientation négative de l'*échec* : **erreur**, **faute** et **manque**. L'entité lexicale **erreur** apparaît dans l'association avec l'échec comme la cause de ce dernier et, donc, ils se lient grâce au rapport cause-effet, *échec DC erreur*, et en même temps l'erreur introduit parmi les représentations de l'échec un élément complexe en raison de sa gravité. Dans cet ordre d'idées, c'est un « acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement » (Nouveau Petit Robert de la Langue française 2009) qui peut être à la base de l'*échec* et à cet acte du sujet pensant il faut ajouter ses jugements et les faits psychiques qui en sont des conséquences. Le terme **erreur** porte des valeurs épistémiques et en même temps des valeurs axiologiquement négatives (morales et affectives). La **faute** est associée au mot *échec* en raison de son caractère négatif qui se traduit par le manquement à une règle ou à un principe ou par la « manière d'agir maladroite ou fâcheuse; défaut d'habileté, de prudence. » (Nouveau Petit Robert de la Langue française 2009) ; la **faute** est donc à l'origine de l'*échec* et c'est un rapport cause-effet qui les associe. L'entité lexicale **faute** porte, et apporte au mot échec, des valeurs axiologiquement négatives qui recouvrent la zone modale morale et affective. Quant au terme **manque**, qui marque une insuffisance grave, une absence, il entraîne aussi des causes négatives parmi les représentations de l'*échec*. La carence de quelque chose qui est nécessaire à l'exécution de différentes activités et, probablement, à l'obtention de bons résultats empêche justement que la personne parvienne à ses fins, ce qui provoque l'*échec*. Par conséquent, l'entité lexicale **manque** porte des valeurs axiologiquement négatives, recouvrant la zone morale et affective, et aussi des valeurs aléthiques.

Parmi les mots mobilisés les plus fréquents, le dernier de ce groupe correspond à **travail** qui, avec l'**apprentissage**, porte des valeurs positives. Le terme **travail** s'associe à l'*échec* au moyen d'un enchaînement transgressif : *échec PT travail* qui met en valeur l'impossibilité d'obtenir de bons résultats malgré le travail effectué, malgré l'effort fourni.

Cette entité lexicale est porteuse de valeurs pragmatiques positives et le bloc argumentatif transgressif dont il fait partie prend place en raison de l'insuffisance du travail effectué.

A partir des entités lexicales mobilisées par ce groupe d'enquêtés pour rendre compte de leurs représentations du mot *échec*, nous élaborons les déploiements argumentatifs qui suivent : **échec DC erreur DC faute DC manque DC mauvais DC perdre DC tristesse PT travail PT apprentissage**.

VI.3.4.2 Deuxième questionnaire

Séries de chaînes	Association			
	Possible	%	Impossible	%
Echec alors souffrance, donc efforts inutiles.	56	40	83	59,29
Echec alors souffrance, mais apprentissages.	123	87,86	17	12,14
Echec donc injustice, alors inactivité.	23	16,43	116	82,86
Echec alors injustice, alors démotivation.	69	49,29	71	50,71
Echec donc manque de reconnaissance, alors anonymat.	71	50,71	67	47,86

Figure 83 : Q2 – Les déploiements argumentatifs d'*échec*

Le tableau que nous dressons ci-dessus présente les associations que les étudiants de FLE ont acceptées comme possibles. À la différence des réponses des enseignants de FLE, qui ont choisi trois associations comme possibles, les étudiants ont évalué parmi ces enchaînements seuls 2 comme possibles. Nous avons gardé la même décision, prise pour l'étude des réponses des enseignants, de mettre en rapport deux paires d'associations, à savoir : « échec alors souffrance, mais apprentissages » et « échec alors souffrance, donc efforts inutiles ». La première chaîne d'associations, et celle qui a été la plus acceptée comme possible par les étudiants (87,86%), rend compte de l'enchaînement *échec DC souffrance PT apprentissages* et met en relation l'une des conséquences des revers que l'on peut subir dans différents domaines. C'est le rapport cause-effet, *échec DC souffrance*, que les étudiants trouvent possible parmi leurs représentations de l'échec. Leur sélection insiste sur le fait que malgré la **souffrance** provoquée par l'échec, les efforts fournis ne sont pas forcément vains et, au contraire, l'échec peut conduire à des **apprentissages** ou, comme nous l'avons signalé auparavant, du moins, il est à la base de leçons que la personne peut tirer pour faire mieux face à de nouvelles situations. Le mot **souffrance** est porteur de valeurs axiologiquement négatives recouvrant la zone modale morale et affective.

Les **efforts** inutiles portent forcément des valeurs pragmatiques et affectives négatives car ils empêchent la personne de tirer des bénéfices des situations qui n'aboutissent pas. L'entité lexicale **apprentissages** entraîne des valeurs axiologiques positives (pragmatiques et affectives) et même des valeurs épistémiques en raison de la formation de connaissances, d'habiletés qui contribuent à mieux faire face à de nouvelles situations dans différents domaines de l'expérience humaine. Il en découle que l'enchaînement *échec DC souffrance PT apprentissages* est solide parmi les représentations des étudiants de FLE, tandis que celui qui correspond à *échec DC souffrance DC efforts inutiles* est exclu.

Au même titre que nous l'avons fait dans le cas des résultats du deuxième questionnaire passé auprès des enseignants de FLE, le second ensemble d'associations réunit

les termes **échec**, **injustice**, **démotivation** et **inactivité**. Nous rendons compte ici de blocs d'argumentation externe normatifs : *échec DC injustice DC inactivité* et *échec DC injustice DC démotivation*. Les étudiants de FLE ont réagi d'une manière pareille que leurs professeurs face à ces deux enchaînements en raison de la présence du mot **injustice** et à la signification qu'eux aussi accordent à cette entité lexicale. 49,29% des étudiants enquêtés, contre 50,71%, sont d'accord sur la relation **injustice** et *échec* et que ce dernier est une injustice ou qu'il est, du moins, le résultat d'une injustice, mais l'iniquité est exercée sur quelqu'un d'autre et il ne s'agirait donc plus de l'injustice. Nous trouvons que les étudiants relient l'*échec* à des actions injustes que quelqu'un d'autre peut commettre contre eux. Tel que nous l'avons exposé auparavant, le mot **injustice** porte des valeurs éthiques et morales négatives et établit avec l'échec des associations présentant l'être humain victime de revers dont il n'est pas toujours la cause ou, du moins, le responsable, mais qui seraient la conséquence de l'influence d'autrui.

Dans cet ordre d'idées, l'enchaînement *échec DC injustice*, ce qui échapperait à la volonté et à la responsabilité de la victime de cette **injustice**, n'est pas associé à l'**inactivité** et, à la différence des enseignants, 50,71% des étudiants ne l'associent pas à la **démotivation**. Ces derniers informateurs sont donc très partagés sur l'acceptation ou le refus de ce déploiement argumentatif. Cette hésitation marque la présence de conceptions différentes de l'échec parmi ces informateurs. Par conséquent, dans l'enchaînement *échec DC injustice DC démotivation* les étudiants de FLE mobilisent très peu le terme **inactivité**. A leurs yeux, à partir de son impact sur l'affectivité des gens, l'*échec* peut démotiver très peu et le coup qu'il peut porter au moral ne sont pas significatifs et, en plus, il ne les réduit pas à l'**inaction**. La **démotivation** apparaît comme un effet de l'*échec* et porte des valeurs morales et affectives négatives, mais pas au point de provoquer une conséquence plus grave telle que l'absence d'activité et l'impact fort négatif sur l'énergie intellectuelle ou morale. L'**inactivité**, recouvrant les éléments abordés ci-dessus, porte aussi des valeurs axiologiquement négatives du domaine de l'affectif et du moral, et même des valeurs pragmatiques en raison de l'inutilité qu'entraîne l'inaction.

Bien que dans un pourcentage inférieur, les étudiants coïncident avec les enseignants dans leur acceptation, comme possible, de l'enchaînement *échec DC manque de reconnaissance DC anonymat*. Ce choix nous mène à affirmer également que parmi leurs représentations de l'échec apparaît une certaine peur de l'anonymat, du manque de renommée. Les étudiants enquêtés associent au mot *échec* un autre effet négatif leur empêchant la reconnaissance, la bonne réputation qui résulterait de leurs résultats favorables. Ce **manque de reconnaissance** porte des valeurs négatives (pragmatiques et affectives). En outre, l'**anonymat** de par ses marques d'impersonnalité, d'absence d'originalité, provoquées par l'insuccès, est porteur de valeurs axiologiquement négatives recouvrant la zone modale pragmatique et affective. Cependant, les étudiants enquêtés restent très partagés sur l'appréciation de cette association, ce qui mène à affirmer que les différences qui dépassent le culturel et le linguistique l'emportent sur leur compétence sémantique argumentative. C'est donc peut-être le vécu individuel de chacun de ces deux sous-groupes qui détermine l'acceptation ou le rejet du déploiement argumentatif.

VI.3.4.3 Troisième questionnaire

Le tableau suivant présente la synthèse des mots mobilisés par les étudiants de FLE afin de définir l'entité lexicale *échec* et il nous permet de rendre compte immédiatement que

le nombre de termes renvoyant à des valeurs positives est très proche de celui qui porte des valeurs négatives.

Échec est relié à	Occurrences	%	Pôles axiologiques	Échec est relié à
résultat	46	32,86	+ ↑ ↓ -	réussite
obtenir	32	22,86		succès
objectif	20	14,29		améliorer
travail	11	7,86		opportunité
but	11	7,86		résultat
mauvais	11	7,86		objectif
opportunité	10	7,14		obtenir
réussite	8	5,71		travail
améliorer	8	5,71		but
succès	7	5,00		activité
effort	6	4,29		étude
manque	6	4,29		effort
étude	5	3,57		manque
négatif	5	3,57		perte
activité	4	2,86		négatif
perte	2	1,43		mauvais

Figure 84 : Q3 – Synthèse des définitions d'**échec** et distribution sur l'axe axiologique

L'étude détaillée du tableau ci-dessus montre que, sans être l'entité lexicale la plus proche de pôle positif, le mot **résultat** est le plus fréquent (46 occurrences) et s'oriente vers ce que les gens ne parviennent pas à atteindre, c'est un résultat manqué. Comme nous l'avons établi auparavant, cette entité lexicale, porteuse de valeurs pragmatiques positives, apparaît parmi les représentations de l'**échec** grâce à son association avec d'autres entités lexicales telles que (ne pas) **obtenir**, **mauvais**, **manque**, **perte** et **négatif**, par exemple. La forme modale **obtenir** (20 occurrences) vise l'aboutissement des actions, des projets du sujet pensant ; elle est porteuse de valeurs axiologiquement positives dans la zone modale pragmatique. Sa présence parmi les définitions des étudiants de FLE se lie à la négation pour marquer que l'échec renvoie à la non-obtention de ce que l'on veut. Les étudiants mobilisent davantage le mot **travail** (11 occurrences), par rapport au premier questionnaire. Ce terme, tel que nous l'avons signalé plus haut, est associé à l'**échec** d'une manière transgressive, **échec PT travail**, qui met en valeur l'impossibilité d'obtenir de bons résultats malgré le travail effectué, malgré l'effort fait. Cette entité lexicale porte des valeurs pragmatiques positives et le bloc argumentatif transgressif dont il fait partie prend place en raison de l'insuffisance du travail effectué.

Pour aborder le mot **objectif** (20 occurrences), nous proposons, comme pour les autres questionnaires, de le réunir avec le terme but (11 occurrences) sous une même étiquette : le **but** (31 occurrences). De cette façon, le mot **but** devient plus significatif sur le plan quantitatif et, en même temps, l'orientation de ce qu'ils représentent, ce que l'on cherche à atteindre, entraîne une portée négative. Les termes **objectif** et **but** s'associent à d'autres mots pour rendre compte de l'insuccès et ces deux termes portent des valeurs finalisantes volitives, mais ce n'est donc pas chacun de ces mots qui porte des valeurs négatives, c'est le co-texte qui le détermine.

Bien que dans le premier questionnaire le mot **opportunité** soit présent seulement 5 fois chez les étudiants, dans les définitions que ces informateurs ont proposées, cette entité lexicale a atteint 10 occurrences ce qui la place parmi les plus mobilisées en tant que

représentations du mot *échec*. Ce groupe d'enquêtés assignent au terme *échec* des aspects négatifs et des implications négatives, et en même temps, ils voient dans le revers une occasion de transformation et dans cet état des choses l'important est de profiter de cette occasion pour tirer des leçons et pour faire mieux. Le terme **opportunité** porte donc des valeurs axiologiquement positives qui recouvrent la zone modale pragmatique. Le mot **opportunité** est lié au terme **améliorer** (amélioration) (8 occurrences) lequel porte des valeurs pragmatiques et affectives positives, et même intellectuelles, d'où il résulte que son association avec l'*échec* et l'**opportunité** apparaît comme *échec PT opportunité PT améliorer*, ce qui correspond à un bloc d'argumentation externe transgressif.

Cependant, à côté des 10 occurrences de l'**opportunité**, les étudiants mettent le mot **mauvais** qui marque bien des valeurs négatives, ce qui, par conséquent, renforce les aspects négatifs de l'*échec*. Nous devons préciser que cette entité lexicale se relie à d'autres termes que le résultat, l'activité, le travail afin de modifier leurs caractéristiques. Le terme **mauvais** porte des valeurs pragmatiques négatives et affectives dans la mesure où les mots qui se relient à cette entité entraînent des difficultés et des états pénibles à vivre.

L'**effort** introduit parmi les représentations du mot *échec* des valeurs axiologiquement négatives. Rappelons que ce terme se présente comme l'une des conditions de la réussite et il peut provoquer la fatigue et la souffrance, entre autres conséquences négatives. Mais l'effort peut entraîner aussi des effets positifs tels les bons résultats, la reconnaissance, entre autres. L'entité lexicale **effort** est donc porteuse de valeurs axiologiquement bivalentes (morales et affectives) et s'inscrit dans l'entité lexicale réussite grâce à son orientation vers l'obligation. Outre les valeurs axiologiques signalées, l'**effort** porte aussi des valeurs déontiques. La présence de deux autres mots parmi les représentations des étudiants de FLE nous paraît particulièrement significative : **succès** et **réussite** (7 et 8 occurrences respectivement). Les deux termes portent des valeurs positives et leur mobilisation met en relief que c'est l'absence de bons résultats qui mène les étudiants à les associer avec l'*échec*. Par conséquent, les enchaînements *échec DC (nég) réussite* et *échec (nég) succès* sont conformes au protocole sémantique.

Finalement, le terme **manque** (6 occurrences), qui comme nous l'avons signalé auparavant, marque une insuffisance grave, une absence, il entraîne aussi des causes négatives parmi les représentations de l'*échec*. La carence de quelque chose qui est nécessaire à l'exécution de différentes activités et, probablement, à obtention de bons résultats empêche justement que la personne parvienne à ses fins, ce qui provoque l'*échec*. Ainsi, l'entité lexicale **manque** est-elle porteuse de valeurs axiologiquement négatives recouvrant la zone morale et affective. Elle porte aussi des valeurs aléthiques et pragmatiques négatives.

Les définitions proposées par les étudiants fournissent des termes que nous pouvons organiser dans les déploiements argumentatifs ci-dessous : **Echec DC but DC mauvais DC résultat DC manque DC obtenir DC nég-réussite DC nég-succès PT travail PT effort PT opportunité PT améliorer**.

VI.3.5 Étude de l'entité lexicale *succès*

VI.3.5.1 Premier questionnaire

Le tableau suivant rend compte des entités lexicales mobilisées par les étudiants de FLE pour référer à leurs représentations du mot *succès*.

<i>Succès</i> est relié à	Occurrences	%	Pôles axiologiques	<i>Succès</i> est relié à
travail	39	27,86	+ ↑ ↓ -	bonheur
satisfaction	20	14,29		heureux
vie	20	14,29		joie
argent	19	13,57		amour
effort	19	13,57		triomphe
famille	18	12,86		progrès
bonheur	16	11,43		satisfaction
joie	12	8,57		reconnaissance
réussite	12	8,57		réussite
résultat	11	7,86		argent
étude	11	7,86		résultat
bonne	10	7,14		bonne
connaissance	9	6,43		but
faire	9	6,43		voyager
reconnaissance	9	6,43		pouvoir
but	8	5,71		faire
triomphe	8	5,71		travail
être	8	5,71		étude
amour	8	5,71		vie
pouvoir	8	5,71		famille
progrès	7	5		connaissance
voyager	7	5	être	
heureux	6	4,29	effort	

Figure 85 : Q1 – Mots associés à *succès* et distribution sur l'axe axiologique

Le repérage et le dépouillement des termes mobilisés par les informateurs nous permettent de montrer que le plus grand nombre de mots portent des valeurs positives. De ce fait, seul le terme **effort** porte des valeurs axiologiquement bivalentes ; cependant, le nombre d'occurrences de ce mot est significatif vis-à-vis de ceux qui le devancent et qui sont en tête des plus fréquents.

Parmi les mots les plus occurrents, nous retrouvons **travail** (39 occurrences) et **argent** (19 occurrences), le premier portant des valeurs aléthiques, déontiques et pragmatiques positives et le second qui se présente porteur de valeurs pragmatiques positives. A partir de ces résultats, nous considérons que les étudiants de FLE associent fortement le *succès* au **travail**, et donc à l'emploi, ce qui leur procure l'**argent**, le salaire. Le **travail** est relié au mot *succès* grâce à un rapport cause-effet et, à son tour, l'**argent** garde le même type de rapport avec le *succès*. Nous rendons donc compte de l'enchaînement *succès DC travail DC argent*. Il en découle que c'est grâce au travail bien effectué que le sujet obtient non seulement de très bons résultats, mais qu'en plus, il est reconnu. Nous considérons nonobstant qu'un autre genre d'association peut être à l'origine de la mobilisation du terme **travail**. Dans cet ordre d'idées, c'est le *succès* du sujet qui lui permet de mieux s'y prendre, de trouver du **travail**, de travailler et, donc, d'avoir accès à un meilleur salaire. La **satisfaction** (20 occurrences) met en valeur le bien-être du sujet et qui résulte de l'accomplissement de ce qu'il s'était fixé, de ses objectifs ou de ce qu'on attendait de lui. Cette entité lexicale se relie au *succès* en raison d'un

rapport cause-effet et elle porte des valeurs axiologiquement positives dans la zone modale morale, affective et pragmatique.

Le mot **vie** (20 occurrences) recouvre de nombreuses entités lexicales mobilisées et se relie de très près avec le mot **travail** dans la mesure où le **succès** provenant du travail permet de mieux gagner sa vie et par conséquent d'améliorer les conditions de vie. Le terme **vie** est porteur de valeurs axiologiques pragmatiques positives et affectives. Les étudiants mobilisent le mot **famille** parmi leurs représentations du succès. Nous considérons que ce mot renvoie aux bénéficiaires possibles du succès du sujet. La famille se présente comme l'ensemble de personnes qui peuvent tirer profit de bons résultats, de la reconnaissance et d'autres effets positifs du succès. Nous pouvons établir que l'un des premiers, et plus significatifs, objectifs des jeunes colombiens qui font leurs études, notamment au sein d'universités publiques, est de contribuer à l'amélioration de la qualité de vie de leurs familles et cela passe par l'emploi et, donc, par le salaire. Plus l'établissement qui les forme est (re)connu, plus ils auront l'occasion de trouver du travail dans des établissements qui paient très bien les (nouveaux) enseignants. Le terme **famille** représente un ensemble très important pour les gens dans le contexte colombien et porte donc des valeurs éthiques et morales, ainsi qu'affectives positives. Comme il a été maintes fois signalé auparavant, le mot **effort**, qui porte des valeurs axiologiquement bivalentes, apparaît comme une condition à remplir pour aboutir, pour réussir, donc pour être reconnu par son entourage. Se reliant à l'entité lexicale succès grâce à des rapports condition-but, ce mot porte aussi des valeurs déontiques.

Un autre mot qui représente l'un des effets positifs du **succès** correspond à **bonheur** (16 occurrences) que nous relient à **heureux** (6 occurrences) et à **joie** (12 occurrences). Les trois entités lexicales marquent la présence de valeurs morales et affectives positives et elles rendent compte des représentations les plus proches du pôle positif de l'axe axiologique. Nous pouvons conclure, au passage, que dans la mesure où, à partir du **succès**, le sujet peut non seulement bénéficier de la **reconnaissance** (9 occurrences), d'une bonne réputation, il peut faire aussi bénéficier les siens et améliorer ses conditions de vie et, surtout, s'assurer un excellent état de bien-être. La **reconnaissance** porte des valeurs pragmatiques et affectives positives. Rappelons nonobstant que la **reconnaissance** peut apparaître comme une conséquence de la réussite ou comme l'un de ses objectifs. Si la **reconnaissance** fait partie des buts du succès, elle porte des valeurs finalisantes volitives.

Quant au mot **résultat** (11 occurrences), il est relié au terme **succès** en raison de sa nature de produit, de fin d'une activité, d'aboutissement. C'est le bon résultat qui détermine l'existence de la réussite et qui peut mener au **succès**. Le **résultat** porte donc des valeurs axiologiquement positives recouvrant la zone modale pragmatique et affective. Les termes **étude** et **connaissance** que les étudiants mobilisent de manière spontanée mettent en valeur la nécessité et l'obligation d'assurer une formation et des apprentissages pour avoir du **succès**, pour être reconnu dans n'importe quel domaine de l'expérience humaine. Les deux termes, **étude** et **connaissance**, portent des valeurs axiologiquement positives dans la zone modale intellectuelle et pragmatique ; les deux sont porteurs aussi de valeurs aléthiques et déontiques.

La forme modale **faire**, renvoie à l'action, à l'activité et s'inscrit parmi les représentations du succès chez les étudiants de FLE. Réaliser, être le sujet / la cause de (une action), caractérisent ce verbe qui introduit l'enchaînement **succès DC faire** et qui accorde une place importante à l'action humaine. Le **faire** devient donc une condition pour le **succès** et, bien entendu, pour la réussite. Cette entité lexicale est porteuse de valeurs pragmatiques

positives et déontiques. Le mot **but** se relie d'une manière très étroite avec le terme précédent, le verbe **faire**, qui devient la voie pour aboutir, et entraîne des valeurs finalisantes volitives. Nous considérons que la relation *succès DC but* n'est pas très claire dans la mesure où le succès peut constituer le but de l'action du sujet ou le succès est une conséquence du but atteint.

Le terme **triomphe** apparaît comme une grande satisfaction qui résulte d'une victoire, d'un exploit et il se présente lui-même comme une réussite éclatante, ce qui accorde à l'entité lexicale *succès* sa nature supérieure à celle de la réussite. Par conséquent, l'enchaînement *succès DC triomphe* rend compte d'une représentation qui caractérise le *succès* comme une grande réussite. Le mot **triomphe** porte donc des valeurs axiologiquement positives qui recouvrent la zone modale morale et affective.

L'entité lexicale **être** entretient des rapports très étroits avec la **famille** et la **vie**, ainsi qu'avec **faire** dans la mesure où elle représente le sujet qui est à la base des actions, du faire qui mènent au *succès*. En tant que prédicat nominal, ce mot se définit comme l'acteur qui rend possible le succès de par ses buts et ses activités. Ce mot entraîne des valeurs éthiques et finalisantes volitives. Comme prédicat verbal **être** se relie aux termes heureux et **bon(ne)** pour rendre compte de l'une des conséquences du *succès* ou pour caractériser les actions ou la vie de celui qui réussit d'une manière éclatante. Le terme **bon(ne)** est porteur de valeurs affectives positives et inscrit, parmi les représentations de l'entité lexicale *succès*, la qualité d'une action ou d'un résultat qui excelle. Ce terme est porteur de valeurs axiologiquement positives (pragmatiques).

Un dernier mot apparaît telle une représentation différente malgré le nombre faible d'occurrences, mais qui a été mobilisé par les étudiants pour rendre compte du travail. Il s'agit dans ce cas du terme **amour**. Cette entité lexicale s'oriente soit vers l'attachement désintéressé et profond aux activités qui peuvent déboucher sur de bons résultats et aussi sur le *succès*, soit vers un goût très prononcé pour les activités qui mènent à de très bons résultats ce qui peut procurer du plaisir. Si le sujet éprouve de l'amour envers le *succès*, ce dernier se présente comme une intention alors que si l'individu éprouve cet attachement aux actions qui peuvent lui procurer du bien-être, le succès apparaîtrait comme une conséquence. Qu'il s'agisse d'un objectif ou d'une conséquence dans la relation *succès DC amour*, ce dernier porte des valeurs axiologiquement positives affectives.

Les déploiements argumentatifs ci-dessous reprennent les mots les plus fréquents parmi les représentations des étudiants : **Succès DC résultat DC réussite DC étude DC connaissance DC travail DC argent DC satisfaction DC vie DC famille DC bonheur DC joie PT effort**.

VI.3.5.2 Deuxième questionnaire

Le tableau ci-dessous reprend et présente le bilan des réponses des étudiants de FLE lorsque nous leur avons demandé de caractériser, comme possibles ou impossibles, les associations proposées :

Séries de chaînes	Association			
	Possible	%	Impossible	%
Succès donc réputation, alors bonheur.	113	80,71	27	19,29
Succès alors bonheur, mais sacrifice.	126	90	14	10
Succès alors bonheur, mais travail.	129	92,14	11	7,86
Succès donc motivation, mais engagement.	103	73,57	36	25,71

Figure 86 : Q2 – Les déploiements argumentatifs de **succès**

Pour une grande majorité, les étudiants de FLE enquêtés ont évalué comme possibles les quatre séries d'enchaînement proposées. Au moins 73,57% des informateurs les ont trouvées possibles. L'enchaînement **succès DC motivation PT engagement**, apparaît comme le moins accepté (73,57% des enquêtés le trouvent possible) et, comme nous l'avons signalé auparavant, les termes qui l'intègrent, **motivation** et **engagement**, sont reliés dans des blocs d'argumentation externe normatifs d'abord, puis transgressifs. Avec l'acceptation de cet enchaînement **succès DC motivation PT engagement**, ces étudiants sont d'accord sur le fait que le **succès** motive les personnes, ce qui détermine une relation cause-effet dans laquelle la **motivation** porte des valeurs morales et affectives positives. D'autre part, le **succès** devient en raison de son exécution, son existence, une condition, voire une obligation : le **succès** engage la personne à mieux faire. C'est donc ce type de relation qui autorise la présence de l'entité lexicale **engagement** parmi les représentations des étudiants de FLE. L'entité lexicale **engagement** porte des valeurs morales et déontiques.

Quant à l'association **succès DC réputation DC bonheur**, (80,71% des réponses favorables), nous identifions chez ces étudiants que leurs représentations du **succès** sont liées à la renommée, à la célébrité grâce aux très bons résultats qu'ils peuvent obtenir. Le **bonheur** se présente comme l'un des effets du succès eu égard à la satisfaction qu'il apporte à la personne. La **réputation** peut être envisagée comme l'un des effets du **succès** ou comme l'intention de celui qui désire avoir du succès. Le **bonheur** est porteur de valeurs axiologiquement positives dans la zone modale morale et affective. Quant à la **réputation**, cette entité lexicale porte des valeurs axiologiques pragmatiques et morales-affectives positives, ainsi que des valeurs finalisantes (volitives).

Les deux autres chaînes proposées ont été acceptées par la plupart des informateurs ce qui nous mène à les établir comme les représentations les plus marquées, les plus ancrées parmi ce groupe d'enquêtés. Les enchaînements **succès DC bonheur PT sacrifice** (90% des réponses positives) et **succès DC bonheur PT travail** (92,14% des réponses positives) mettent en valeur un élément négatif du succès : le **sacrifice** et une condition : le **travail**. Dans le premier cas, les apprenants de FLE acceptent que pour réussir et être honorablement connu et célèbre il faut renoncer à quelque chose, il faut être prêt à des privations, d'où il résulte que le mot **sacrifice** porte des valeurs axiologiquement négatives (pragmatiques et affectives). Le **travail**, en raison de sa relation avec l'obligation, est porteur de valeurs déontiques et aussi pragmatiques positives. L'élément commun à ces deux enchaînements est le terme **bonheur**, ce qui fait apparaître cette entité lexicale comme l'une des représentations les plus solides du succès. C'est l'un des effets du succès qui porte des valeurs morales et affectives positives.

VI.3.5.3 Troisième questionnaire

Nous montrons dans le tableau suivant la synthèse des mots mobilisés par les étudiants de FLE dans leurs définitions de l'entité lexicale *succès*.

<i>Succès est relié à</i>	Occurrences	%	Pôles axiologiques	<i>Succès est relié à</i>
résultat	35	25	+ ↑ ↓ -	bonheur
personne	29	20,71		réalisation
vie	28	20		motivation
travail	28	20		satisfaction
bon	25	17,86		obtention
chose	24	17,14		obtenir
objectif	22	15,71		bon
satisfaction	21	15		bien
obtenir	21	15		positif
faire	20	14,29		résultat
fait	18	12,86		objectif
effort	17	12,14		but
but	17	12,14		personne
avoir	16	11,43		vie
bien	16	11,43		faire
activité	8	5,71		fait
etude	6	4,29		avoir
bonheur	5	3,57		chose
motivation	4	2,86		travail
obtention	4	2,86		activité
positif	4	2,86	etude	
réalisation	3	2,14	effort	

Figure 87 : Q3 – Synthèse des définitions de *succès* et distribution sur l'axe axiologique

La première caractéristique à faire remarquer concerne le nombre très élevé de termes renvoyant à des valeurs positives et le maintien du mot **effort** parmi les représentations de l'entité lexicale de notre intérêt. Cependant, les plus proches du pôle positif ne sont pas les plus fréquents dans les questionnaires des étudiants de FLE. Le mot le plus fréquent correspond à **résultat** (35 occurrences) qui porte des valeurs axiologiques pragmatiques positives dans la mesure où il entraîne en général des effets positifs des activités de l'homme, à savoir le **bonheur**, la **réalisation**, le **travail**, de **bonnes choses**... Nous considérons que parmi les termes mobilisés deux prennent une place importante de par le nombre d'occurrences de l'un d'entre eux et aussi parce qu'ils évaluent des objets et des actions reliés à l'action humaine. Dans le premier cas, le mot **bon** (25 occurrences) assigne une valeur positive aux **activités**, aux « **choses** » **faites** par l'homme, aux **résultats** de ses actions. Quant au second terme, il s'agit de **bien** (16 occurrences) qui rend compte de la qualité des processus concernés par les activités citées. Les deux entités lexicales, qui se rapprochent du mot **positif** (4 occurrences), renforcent la nature ou la qualité du résultat et portent des valeurs axiologiquement positives qui recouvrent la zone modale pragmatique et affective.

Le mot **personne** (29 occurrences) renvoie à l'être individuel et se relie aussi à l'entité lexicale **vie** (28 occurrences). Le terme **personne** représente donc le sujet qui est à la base des actions qui peuvent mener au *succès* en raison de ses buts et ses activités. Ce mot entraîne des valeurs éthiques et finalisantes volitives. Quant au terme **vie**, il couvre nombre d'entités lexicales mobilisées et se relie de très près avec le mot **travail** (28 occurrences) dans la mesure où le *succès* qui dérive du **travail** permet de mieux gagner sa **vie** et, par conséquent, d'améliorer ses conditions de vie. Le terme **vie** est porteur de valeurs axiologiques pragmatiques positives et affectives. Le mot **chose** (24 occurrences) renvoie à plusieurs

aspects de la réalité ou, plutôt, ce mot représente plusieurs phénomènes de la réalité et est associé à des termes tels que **faire**, **obtenir** et **réalisation**. Cette entité lexicale ne portant pas clairement de valeurs modales, c'est le co-texte ou le contexte qui déterminent l'inscription des valeurs dans le noyau ou dans les stéréotypes. Nonobstant, comme nous l'avons précisé antérieurement, ce terme peut recouvrir et mobiliser une large gamme d'aspects de la réalité. Il se relie, par exemple, de manière très étroite avec le verbe obtenir et, de ce fait, l'énoncé **obtenir quelque chose** représente l'aboutissement, le résultat favorable qu'est la réussite. Comme nous l'avons signalé auparavant, le mot **travail** est porteur de valeurs aléthiques, déontiques et pragmatiques positives et il se présente dans une relation avec le **succès** soit comme cause ou condition, soit comme effet de la réputation, dans ce dernier cas le **travail** est relié d'une manière très étroite avec l'emploi.

Tel que nous l'avons montré pour l'entité lexicale **réussite**, le **succès** entraîne aussi la satisfaction (21 occurrences) qui peut être aussi liée au fait de parvenir à ses fins, d'atteindre les buts fixés. A partir de cette précision nous abordons les termes **but** (17 occurrences) et **objectif** (22 occurrences), mobilisées par les étudiants de FLE pour définir le **succès**. Les deux entités lexicales portent des valeurs finalisantes volitives et, de cette manière, elles inscrivent dans le succès l'intention. Nous précisons que l'association **succès DC but (objectif)** peut avoir pour origine deux rapports possibles : soit le fait d'atteindre le but fixé favorise le succès et ce dernier apparaît donc comme une conséquence, soit le but fixé correspond au succès lui-même.

Trois formes modales font à présent l'objet de notre étude, à savoir : **obtenir** (21 occurrences), **faire** (20 occurrences) et **avoir** (16 occurrences). Ces trois verbes sont associés à d'autres formes modales telles que (faire) quelque chose, (avoir) succès, (obtenir) résultat, et renvoient au processus qui peut conduire à la réussite et, probablement, au **succès** ou au résultat, à l'aboutissement qui peut faciliter la renommée du sujet. Les trois mots situent l'action humaine au centre du **succès** et, de cette façon, l'homme lui-même est à l'origine de sa reconnaissance, de l'acceptation dans son entourage. Le verbe **faire** entraîne les éléments réaliser, être le sujet / la cause de (une action), pendant qu'**avoir** introduit les éléments posséder, jouir de, bénéficier de (quelque chose) et **obtenir** contient parvenir à, acquérir, remporter (quelque chose). Il en découle que le mot **faire** est une condition pour le **succès** et il porte des valeurs pragmatiques positives et déontiques et c'est cette caractéristique qui permet l'association **succès DC faire (pour aboutir)**.

Quant aux enchaînements **succès DC avoir** et **succès DC obtenir (résultat)**, nous considérons qu'ils sont autorisés par les éléments **entrer en possession de quelque chose**, de l'argent par exemple, grâce à des résultats très favorables que le sujet peut obtenir. Les deux mots portent des valeurs pragmatiques et affectives positives.

La **satisfaction** (21 occurrences) est, de loin, l'entité lexicale la plus proche du pôle axiologique positif et, à la différence du premier questionnaire, dépasse de manière significative le **bonheur**. Cette entité lexicale rend compte du bien-être du sujet et se présente comme un résultat de l'accomplissement de ce qu'il s'était fixé, de ses objectifs ou de ce qu'on attendait de lui. La **satisfaction** s'associe au **succès** grâce au rapport cause-effet et elle porte des valeurs axiologiquement positives dans la zone modale morale, affective et pragmatique. Le mot **fait** (18 occurrences) inscrit dans le mot **succès** l'orientation vers le réel, le factuel et s'apparente au **résultat**. Dans cette entité lexicale, nous semble-t-il, l'orientation

positive ou négative n'est pas facilement identifiable et nous considérons donc qu'elle porte des valeurs axiologiquement bivalentes dans la zone modale pragmatique, par exemple.

Au même titre que nous l'avons défini auparavant, le terme **activité** (8 occurrences) recouvre un large éventail de possibilités, d'actes coordonnés en vue de parvenir à différentes fins. Par conséquent, l'association **succès DC activité** renvoie à plusieurs actions pouvant rendre compte de domaines variés y compris des opérations intellectuelles, des activités physiques, des interactions, etc. Cet ensemble d'actes peut contribuer à l'obtention de très bons résultats, à des réussites éclatantes, les **activités** peuvent également devenir l'entourage où le succès prend place, mais elles peuvent être aussi un effet du **succès**. Dans le premier cas, un rapport cause-effet, ou encore condition-but est à l'origine de l'association **succès DC activité**. Dans le dernier, l'association est seulement autorisée par des rapports cause-effet.

Par conséquent, l'entité lexicale **activité** est porteuse de valeurs aléthiques et pragmatiques positives ainsi que de valeurs finalisantes (volitives). Finalement, l'obtention d'une réussite éclatante, le succès, ne pourrait pas être un aboutissement sans peine pour les informateurs. Autrement dit, les étudiants mobilisent dans leurs définitions l'entité lexicale **effort** comme l'une des composantes du **succès**. Comme nous l'avons signalé à plusieurs reprises, l'**effort** porte des valeurs axiologiquement bivalentes pour cette seule raison qu'il peut mener à des conséquences tant positives que négatives.

Compte tenu des mots mobilisés pour définir le terme succès, on peut proposer les enchaînements argumentatifs suivants : **Succès DC but DC activité DC bien faire DC bon résultat DC satisfaction DC personne DC obtenir DC chose DC vie DC travail PT effort**.

VI.4 Les entités lexicales travail, étude, réussite, échec et succès et le manuel Forum 1

La lecture de toutes les unités du manuel Forum 1 et le repérage des entités lexicales faisant l'objet de cette recherche nous ont permis d'établir que le nombre d'occurrences des mots étudiés dans cette recherche est très faible, parfois nul. Les données suivantes rendent compte de ces aspects :

Entité lexicale	Nombre d'occurrences	Pages
Travail	10	20, 39, 56, 71, 93, 112, 125, 147
Etude	1	132
Réussite	0	-
Echec	0	-
Succès	1	132

Figure 88 : Nombre d'occurrences des entités lexicales dans le manuel *Forum 1*

A côté de cette faible présence des entités lexicales ciblées, le manuel présente différentes situations liées à la vie professionnelle, ce qui les renvoie au **travail** (rémunéré). Il s'agit d'une vingtaine de narrations, descriptions ou dialogues, ou encore des exercices de grammaire, qui sont en rapport avec le **travail**. Mises à part quelques allusions aux **études** et aux étudiants, dans des exercices grammaticaux ou d'expression (orale et écrite), et une à la **réussite** et une autre au **succès**, les mots de notre intérêt ne font pas partie du choix des auteurs du manuel. Par conséquent, nous sommes en mesure d'affirmer que l'incidence des

contenus culturels sur les apprentissages est très limitée. De même, les stratégies de ce matériel pour le développement de compétences sémantique et pragmatique, au moins dans le domaine des mots de notre recherche, sont insuffisantes de par le type de documents utilisés et les activités proposées. Nous pouvons également établir que même s'il était le manuel de base de beaucoup d'étudiants qui ont fait partie de cette recherche, la présence réelle du matériel dans les activités de classe ou durant des activités autonomes serait très insuffisante.

Malgré les conditions signalées ci-dessus et ailleurs, nous nous proposons d'illustrer nos observations avec quelques extraits de ce manuel, et, surtout, de mener à bien une identification des DA réalisables à partir des extraits sélectionnés, comme suit :

Page 20 : « Les situations. Les personnages travaillent pour une société de création de vêtements, F.C. mod' (France Création Mode). Nous les voyons agir et réagir au jour le jour, dans des situations courantes d'une journée en France. Ils sont au bureau, à la gare, à l'hôtel. Ils vont au salon de prêt-à-porter ou à un rendez-vous d'affaires. Ils voyagent pour le travail. Ils ont des relations professionnelles mais aussi amicales »

Page 39 : « À l'occasion d'un voyage pour le travail, Véronique et Marine rencontrent Vincent dans le hall de la gare »

Page 56 : « [...] Moi, je suis à Bruxelles, en stage pour deux mois. J'ai beaucoup de travail, mais c'est intéressant et les collègues sont très sympathiques ».

Page 71 : « À 7h [...] il prend une tasse de café et il va au travail en autobus »

Page 93 : « Les Français ont 11 jours fériés par an [...] le 1^{er} mai (la fête du travail)

Page 112 : « [...] mais après, pendant la pub, on se partage le travail avec ma femme : l'un couche les enfants [...] »

Page 132 : « Georges est originaire de Bordeaux mais il a fait ses études à l'INSA [...]. Quand il a eu son diplôme, il a trouvé un emploi dans une société canadienne et il est parti à Montréal »

A partir de ces extraits, nous avons généré des déploiements argumentatifs nous permettant de rendre compte de la conformité ou non-conformité des représentations, contenues dans le manuel au protocole sémantique. Dans ce qui suit, nous présentons les DA les plus saillants :

- travail DC activité DC voyages DC collègues DC amis
- travail DC excès DC fatigue PT intéressant et gens sympathiques
- travail DC activité quotidienne
- travail DC exigence DC fatigue PT repos PT revendication
- travail DC solidarité DC division et partage DC famille
- études DC diplôme DC emploi DC voyages

Nous constatons que la plupart de ces déploiements argumentatifs, effectués à partir des extraits de Forum 1, sont conformes au protocole sémantique du mot *travail*, suivant notre description de l'entité lexicale. A partir des textes que les auteurs du manuel introduisent dans leur matériel, il est possible d'y voir que le *travail* renvoie à des valeurs axiologiquement positives couvrant la zone pragmatique. D'autres valeurs telles que les affectives semblent s'orienter aux deux pôles de l'axe axiologique du fait qu'il existe la fatigue provoquée par l'excès de travail, mais en même temps, le sujet à l'occasion de partager les activités avec des collègues et des amis. Ces aspects renvoient aussi à la solidarité. Nous repérons également des déploiements qui ne sont pas conformes au protocole sémantique et qui obéiraient à une

composante culturelle : les revendications propres au 1^{er} mai. Cependant, cette caractéristique n'est pas exclusive de la France et tous les 1^{er} mai, les gens de plusieurs pays font des manifestations pour réclamer ce qu'ils considèrent comme un dû. Cependant, on peut prendre en considération que cette date peut apparaître pour beaucoup comme une occasion de se reposer : le DA travail DC repos. En tout cas, parmi ces DA nous remarquons des orientations morales, voire éthiques.

Pour ce qui est du mot *étude(s)*, le DA actualise un élément de ses stéréotypes (étude DC diplôme) et introduit l'élément emploi/travail. Cela revient à dire que le mot *étude*, présent une seule fois dans Forum 1, mobilise des valeurs pragmatiques positives principalement.

De ce qui précède, nous renforçons ce que nous avons affirmé ailleurs en ce sens que le nombre d'occurrences, dans le manuel, des mots choisis pour notre recherche ne favorise pas, dans l'ensemble, l'orientation de l'enseignant ni les activités d'apprentissage des étudiants. En outre, on doit non seulement faire face à ces caractéristiques du matériel, mais en plus il existe des facteurs contextuels qui aggravent le rôle de ce manuel, ou de tout autre. D'abord, de par l'orientation et la conception des professeurs de FLE, le manuel peut être surtout pris comme un appui pour l'étudiant et non comme le programme du cours. De ce fait, le professeur s'en sert peu, voire très peu, dans son action pédagogique. Il a donc recours à une large palette de documents authentiques ou à d'autres manuels ou ensembles pédagogiques dans une sorte d'éclectisme. Un autre aspect propre à la culture colombienne consiste à ce que bien qu'un manuel soit imposé par un enseignant ou pour un établissement scolaire, l'élève ou l'étudiant peut prendre la décision de ne pas s'en servir, d'autant plus s'il s'agit d'un établissement public. Parfois, l'absence de manuel dans la salle de classe est provoquée par les conditions de vie difficiles, voire précaires, des étudiants.

En somme, le contexte d'apprentissage serait plus marquant que le matériel pédagogique et les actions des enseignants et des institutions scolaires. Cependant, il nous faut confirmer cette conclusion en comparant les résultats des questionnaires passés auprès des étudiants futurs enseignants de FLE.

VI.5 Conclusion

Le parcours analytique de chacune des réponses fournies dans les corpus par les trois groupes d'informateurs nous a permis de rendre compte de la richesse de représentations qui circulent au-delà des discours définitionnels lexicographiques. De même, cette analyse a contribué à dresser des enchaînements argumentatifs qui seront la base de la suite de cette recherche. Ainsi, nous avons montré que même en étant tous colombiens, les trois groupes d'enquêtés mobilisent des termes qui dépassent parfois la base culturelle commune et la langue maternelle partagée. Parfois, malgré la différence de langue de communication mise en place pour rendre compte de leurs représentations, nous retrouvons des aspects communs qui émergent, surtout chez les étudiants de FLE, comme des marques tant du contexte exolingue d'apprentissage que des informations culturelles partagées. Même les enseignants de FLE font preuve de cette empreinte linguistique et culturelle de base dans leur mobilisation de représentations et de valeurs portant sur les mots choisis pour notre recherche.

En précisant les aspects saillants de ce chapitre, nous considérons, tout d'abord, que la méthodologie du questionnaire et notamment les enquêtes qui ont pour origine les recherches et les réflexions menées dans le cadre de la Sémantique des Possibles Argumentatifs de l'Université de Nantes confirment leur pertinence pour la collecte de données dans ce type de recherches. Ces instruments nous ont donc permis d'enquêter 216 personnes qui nous ont fourni une base lexicale excellente pour notre recherche. Dans cet ordre d'idées, nous avons pu inventorier aussi bien des représentations que mobilisent les enquêtés spontanément que les évaluations qu'ils portent sur des déploiements argumentatifs.

Puisque nous allons nous consacrer plus loin à l'analyse et à la comparaison des représentations, nous nous contenterons ici d'aborder rapidement des cas saillants retrouvés dans notre analyse.

D'une part, la présence dans la plupart des termes mobilisés, tant pour associer des mots à nos entités lexicales ciblées que pour les définir, du mot *effort*. Cette entité lexicale, indépendamment de la langue est reliée au travail, à l'étude, au succès, à l'échec et à la réussite. Suivant le corpus, cette entité lexicale apparaît soit comme porteuse de valeurs négatives, soit comme porteuse de valeurs bivalentes, les deux sur le plan axiologique.

D'autre part, chez les étudiants de FLE, nous identifions une forte relation entre les mots *succès*, *famille* et *vie*. Ces rapports seraient fondés sur leur conception du rôle des résultats très heureux et de leurs incidences sur le travail, notamment sur l'emploi, et les possibilités d'être embauchés et, de cette manière, contribuer à l'amélioration des conditions de vie de leurs familles. Le succès favoriserait l'emploi et de bons salaires, ce qui à son tour permettrait de gagner sa vie et de mener à bien la transformation familiale. Les termes famille et vie inscriraient des valeurs morales, voire éthiques, dans la signification de l'entité lexicale succès, ce qui n'existe pas dans les discours définitionnels lexicographiques espagnols (de langue espagnole) ni dans les français.

Enfin, pour ce qui est du manuel, le Forum 1 ne semble pas représentatif des manuels utilisés en classe de FLE à l'Université Pédagogique Nationale pour orienter les apprentissages du français, et ce, en raison de sa réelle utilisation, peu considérable, et du nombre insuffisant de mots qui font l'objet de notre recherche. En outre, une gamme très ample de manuels divers et de documents dits authentiques accompagnent l'action pédagogique des enseignants, ce qui rend difficile la caractérisation du matériel de base, du matériel modèle pour avoir une meilleure idée de l'influence de ces matériels sur les compétences des étudiants.

CHAPITRE VII. COMPARAISON DES CORPUS

Ce chapitre sera consacré à la mise en parallèle des résultats des analyses obtenus à partir des corpus des trois groupes d'informateurs : les professeurs universitaires n'ayant aucun rapport avec les langues ni les sciences du langage, et qui ont répondu aux questionnaires en espagnol, les enseignants de FLE et les étudiants futurs enseignants de FLE, ces derniers étant les enquêtés clés de notre recherche.

Le chapitre est structuré sur la base des mots ciblés (travail, étude, réussite, échec et succès en espagnol et en français), puis apparaissent les groupes d'enquêtés dont nous comparons les réponses à chacun des questionnaires. Par conséquent, nous développerons ce chapitre selon l'organisation suivante :

Mot ciblé

Professeurs universitaires – Enseignants de FLE

Premier questionnaire

Deuxième questionnaire

Troisième questionnaire

Professeurs universitaires – Etudiants de FLE

Premier questionnaire

Deuxième questionnaire

Troisième questionnaire

Enseignants de FLE – Etudiants de FLE

Premier questionnaire

Deuxième questionnaire

Troisième questionnaire

Une fois cette démarche établie, nous présenterons une étude comparative de tous les résultats relevés des enquêtes des trois groupes d'informateurs et dont une première analyse a fait l'objet du sixième chapitre.

VII.1 Représentations du mot travail en français et en espagnol de Colombie

VII.1.1 Le mot *trabajo* / *travail* chez des professeurs universitaires et des enseignants de FLE colombiens

VII.1.1.1 Premier questionnaire

Dans les tableaux ci-dessous nous reprenons les données recueillies chez ces deux groupes d'enquêtés. Une première précision s'avère pertinente pour la compréhension des aspects analysés dans cette partie : puisque le nombre d'informateurs n'est pas le même dans

chacun des groupes enquêtés, nous ne garderons dans tous les tableaux faisant l'objet de ce chapitre que les pourcentages des occurrences.

Professeurs universitaires		Enseignants de FLE	
Travail DC	Occurrences %	Travail DC	Occurrences %
labour	33,33	temps	44,44
activité	33,33	étude	33,33
responsabilité	28,57	horaire	33,33
tâche	28,57	responsabilité	33,33
effort	23,81	salaire	33,33
satisfaction	19,05	activité	22,22
occupation	19,05	apprentissage	22,22
développement	19,05	contrats	22,22
engagement	14,29	devoir	22,22
opportunité	14,29	effort	22,22
application	14,29	expérience	22,22
salaire	14,29	fatigue	22,22
personne	14,29	profession	22,22
bien-être	9,52	recherche	22,22
création	9,52	sacrifice	22,22
emploi	9,52	tâche	22,22
professionnel(le)	9,52	argent	22,22

Figure 89 : Tableau comparatif des mots associés à *travail* en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Les termes présentés dans le tableau ci-dessus permettent de signaler que les deux groupes d'enquêtés mobilisent des stéréotypes différents malgré leur appartenance à la même culture et l'utilisation de la même langue maternelle dans la communication quotidienne. Le nombre de termes mobilisés qui sont communs aux deux groupes, donc aux deux langues – l'espagnol et le français –, est très faible : 5 mots communs. Par contre, le nombre de stéréotypes différents est élevé : 12 termes mobilisés par chaque groupe, ce qui fait augmenter à 24 le nombre de ces différences.

Le graphique suivant permet d'illustrer la comparaison des pourcentages des occurrences des stéréotypes qui sont identiques dans les réponses des deux groupes d'informateurs :

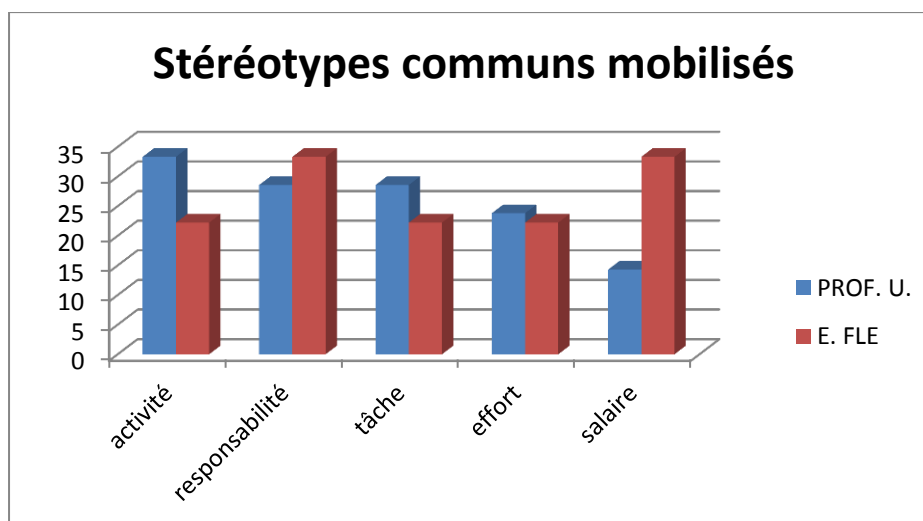


Figure 90 : Graphique : *Travail* – Stéréotypes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Les stéréotypes du mot *travail* qui sont communs dans les représentations du premier groupe d'enquêtés (professeurs universitaires) et du deuxième (enseignants de FLE) correspondent à : **actividad/activité**, **responsabilidad/responsabilité**, **tarea/tâche**, **esfuerzo/effort** et **salario/salaire**. Bien que les deux groupes partagent ces 5 mots comme représentations du *travail*, les termes mobilisés se situent à des niveaux différents et le pourcentage des occurrences diffère aussi, ce qui révèle quelques aspects à évaluer à l'intérieur des similitudes présentées dans les représentations des Colombiens s'exprimant en espagnol et en français.

Pour les professeurs universitaires, qui n'ont aucun rapport avec les langues étrangères ni avec les sciences du langage, et qui répondent aux questionnaires en espagnol, le mot commun qui occupe la première place est **actividad (activité)** (33,33% des occurrences). De leur côté, les enseignants de FLE situent le terme **responsabilidad** à la première place (33,33%). Il en découle que les professeurs de langue espagnole (premier groupe) mobilisent des stéréotypes liés à la diversité d'actions et de domaines auxquels renvoie le terme **actividad (activité)**, alors que les locuteurs de français (les enseignants de FLE colombiens) assignent plus d'importance, de par sa position parmi les termes référés, au mot **responsabilidad** qui renvoie à l'obligation ou à la nécessité morale d'accepter de supporter les conséquences de leurs actions, de leurs activités. L'unité linguistique **responsabilidad (responsabilité)** occupe la deuxième place chez les professeurs universitaires (28,57%) et parmi les termes partagés par les deux groupes. Le mot **tarea (tâche)** (28,57%) est situé à la troisième place pour ce groupe d'enquêtés, ce qui renforce l'idée de la **responsabilidad** et de l'importance accordée après l'**actividad**. Partageant, chez les enseignants de FLE, la deuxième place avec la **responsabilidad**, le terme **salario** (33,33%) se présente comme une marque très forte parmi les représentations de ce groupe et il met en évidence l'orientation pragmatique positive des conceptions de ces enseignants.

Bien que l'**esfuerzo (effort)** (23,81%) occupe chez les professeurs universitaires la quatrième place, le pourcentage d'occurrences plus élevé que celui de l'**effort** (22,22%) chez les enseignants de FLE, nous mène à affirmer que ce stéréotype est plus présent et solide chez les locuteurs de langue espagnole de Colombie. En même temps, le stéréotype **salario (salaire)** en espagnol est moins fréquent, et donc moins proche du noyau du *travail*, que le même terme mobilisé par les enseignants de FLE. Il convient de se demander s'il s'agit dans ce cas d'une influence de langue et de la culture française, mais rien ne semble prouver cette hypothèse. Le terme **tâche** (22,22%) est, parmi les stéréotypes partagés par les deux groupes, le cinquième qui est apparu spontanément dans les réponses des enseignants de FLE, mais il se présente comme plus disponible et donc plus proche du noyau de *travail*.

Quant aux autres stéréotypes, ceux qui diffèrent dans les deux groupes d'informateurs, le groupe de professeurs universitaires a mobilisé : **labor (labeur)**, **satisfacción (satisfaction)**, **ocupación (occupation)**, **crecimiento (développement)**, **compromiso (engagement)**, **oportunidad (opportunité)**, **aplicación (application)**, **persona (personne)**, **bienestar (bien-être)**, **creación (création)**, **empleo (emploi)** et **profesional (professionnel)** tandis que les enseignants de FLE ont mis parmi leurs représentations du travail : **temps**, **étude**, **horaire**, **apprentissage**, **contrats**, **devoir**, **expérience**, **fatigue**, **profession**, **recherche**, **sacrifice** et **argent**. Ces différences mettent en évidence que les professeurs répondant aux questionnaires en espagnol rendent compte d'une vision du travail plus large que celle des enseignants de FLE. Ces derniers centrent leurs représentations sur le domaine de l'éducation, de l'école : étude, horaire, apprentissage, devoir et recherche, par exemple. Ces derniers mobilisent parmi

leurs stéréotypes, différents de ceux mobilisés par les informateurs en espagnol, le terme **argent** (22,22%) qui se rapproche du mot **salaires**, ce qui renforce l'idée de gain déclenchée par ce groupe et, donc, les valeurs pragmatiques positives. Cette caractéristique marque davantage la différence des deux groupes d'informateurs.

Les valeurs mobilisées par ces deux groupes d'enseignants sont identifiées et dressées dans le tableau suivant :

Professeurs universitaires			Enseignants de FLE		
Travail DC	Valeurs	%	Travail DC	Valeurs	%
labeur	<Axiologiques affectives - >	33,3 3	temps	<Aléthiques>	44,44
activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	33,3 3	étude	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques + >	33,33
responsabilité	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales + >	28,5 7	horaire	<Aléthiques et axiologiques bivalentes >	33,33
tâche	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales + >	28,5 7	responsabilité	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales + >	33,33
effort	<Axiologiques affectives - >	23,8 1	salaires	<Axiologiques pragmatiques + >	33,33
satisfaction	<Axiologiques morales et affectives + >	19,0 5	activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	22,22
occupation	<Aléthiques et déontiques, axiologiques pragmatiques + >	19,0 5	apprentissage	<Axiologiques pragmatiques + et volitives + >	22,22
développement	<Déontiques et volitives, axiologiques pragmatiques + >	19,0 5	contrats	<Axiologiques pragmatiques et affectives + >	22,22
engagement	<Déontiques >	14,2 9	devoir	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales + >	22,22
opportunité	<Axiologiques pragmatiques + >	14,2 9	effort	<Axiologiques affectives hédoniques et morales - >	22,22
application	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques + >	14,2 9	expérience	<Axiologiques pragmatiques et intellectuelles + >	22,22
salaires	<Axiologiques pragmatiques + >	14,2 9	fatigue	<Axiologiques affectives hédoniques et morales - >	22,22
personne	<Déontiques et axiologiques morales + >	14,2 9	profession	<Déontiques et axiologiques pragmatiques + >	22,22
bien-être	<Axiologiques affectives-hédoniques et morales + >	9,52	recherche	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques + >	22,22
création	<Axiologiques pragmatiques et éthique-morales bivalentes >	9,52	sacrifice	<Axiologiques affectives hédoniques et morales - >	22,22
emploi	<Axiologiques pragmatiques + >	9,52	tâche	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales + >	22,22
professionnel	<Déontiques et axiologiques pragmatiques + >	9,52	argent	<Axiologiques pragmatiques + >	22,22

Figure 91 : *Travail* – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Le graphique ci-dessous représente la distribution des valeurs inscrites dans les mots mobilisés en langue espagnole (professeurs universitaires) et en français (enseignants de FLE) :

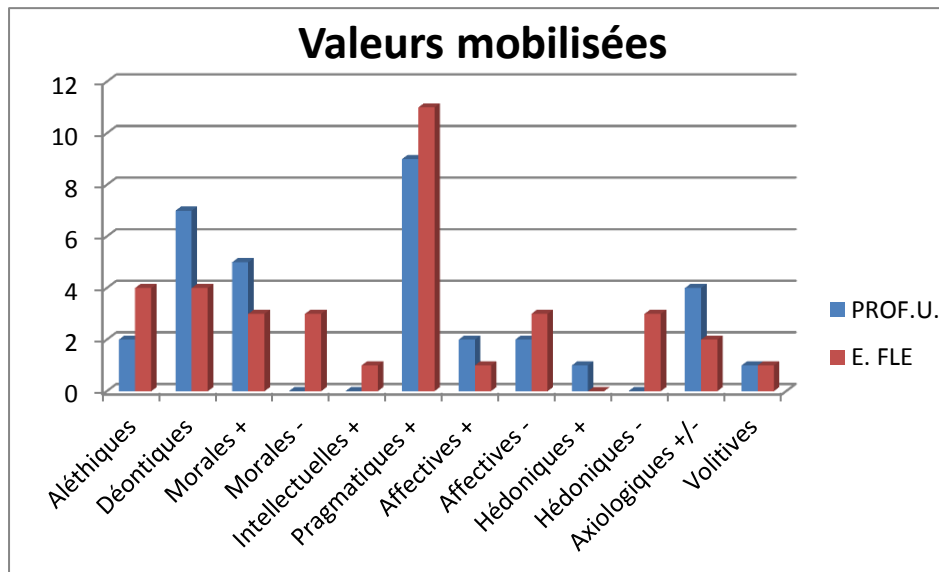


Figure 92 : Graphique : **Travail** – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Ce graphique montre que les professeurs universitaires, *id est* les informateurs hispanophones, mobilisent surtout des valeurs pragmatiques, déontiques et morales, alors que les valeurs les plus mobilisées chez les enseignants de FLE sont seulement les pragmatiques. Les deux groupes se rapprochent sur le plan des valeurs pragmatiques que convoquent les stéréotypes qu'ils ont mobilisés. Dans cet ordre d'idées, leur appartenance à la même culture et la langue espagnole étant le moyen commun d'expression seraient à la base de cette coïncidence dans le domaine des valeurs mobilisées. Les deux groupes accordent de l'importance aux aspects positifs du travail qui favorisent autant la concrétisation des moyens de survie que les conséquences positives de cette activité humaine. En général, les Colombiens s'efforcent afin de trouver un emploi qui leur permette de gagner leur vie, mais le travail en tant que tel, en tant qu'activité qui impose une série de conditions n'est pas forcément très bien accepté.

D'autre part, bien que les deux groupes convoquent des valeurs aléthiques et déontiques, les professeurs universitaires mobilisent plus de valeurs déontiques que leurs collègues et, de cette manière, leur spontanéité se centre sur l'obligation présente dans le travail alors que les aspects renvoyant à la nécessité apparaissent comme beaucoup moins importants pour eux. Quant aux enseignants de FLE, même s'ils mobilisent autant de valeurs aléthiques que déontiques, elles sont représentées par un nombre très faible par rapport aux pragmatiques, et les valeurs aléthiques rendent compte de l'importance qu'ils accordent aux aspects nécessaires pour mener à bien le travail, en général, ou l'emploi en particulier.

La présence de valeurs volitives est très faible pour les deux langues dans lesquelles ont répondu les deux groupes. Cette caractéristique attire notre attention d'une manière marquée dans la mesure où aucun des groupes ne fait preuve de volonté, de buts, d'intention dans le cadre de cette expérience humaine si importante qu'est le travail. On pourrait conclure transitoirement que ce qui prime chez eux, reliés par la langue maternelle et la culture d'origine commune, c'est le caractère utilitaire, pragmatique du travail ou ses aspects d'imposition, de ce qu'il faut faire.

Une différence marquée entre les deux groupes d'informateurs correspond à l'absence de valeurs morales négatives, intellectuelles positives et hédoniques négatives chez les

professeurs universitaires. Malgré la faible présence de ces valeurs parmi les mots convoqués par les enseignants de FLE, cette différence met en évidence la perception que les deux groupes appartenant à la même culture ont du travail : ceux qui parlent et enseignent le français assignent des valeurs négatives, bien qu'en nombre très faible, au mot travail, tandis que les autres colombiens n'ont pas parmi leurs représentations de ce mot des termes portant ces valeurs négatives. L'absence de valeurs morales négatives chez les professeurs universitaires, donc en langue espagnole, rend plus importantes les valeurs morales positives qu'ils convoquent dans leurs réponses, et dont le nombre de mots les portant est plus élevé que celui mobilisé par les enseignants de FLE. Par conséquent, les locuteurs de langue espagnole voient dans le travail des valeurs morales positives reliées à la possibilité de bien-être, à l'importance accordée à la personne qui travaille, à la création, entre autres. A côté du faible nombre de valeurs morales positives, les enseignants de FLE mobilisent un nombre similaire de valeurs morales négatives et de valeurs hédoniques négatives, ce qui permet de signaler que ce groupe, en français, a des représentations négatives du travail telles que l'impossibilité du plaisir, des aspects agréables. Ce dernier aspect est renforcé par le faible nombre de valeurs affectives positives qui est triplé par les valeurs affectives négatives.

Les aspects exposés ci-dessus nous permettent de rendre compte de la complexité des valeurs mobilisées par les enseignants de FLE, par le partage de quelques représentations avec les enquêtés ayant répondu en espagnol et par le nombre très marqué de valeurs pragmatiques positives mobilisées parmi leurs représentations de l'entité lexicale *travail* et *trabajo*.

VII.1.1.2 Deuxième questionnaire

Le tableau qui apparaît ci-dessous rend compte des choix des professeurs universitaires et des enseignants de FLE devant la possibilité ou l'impossibilité d'une série de déploiements argumentatifs proposés.

Séries de chaînes	Professeurs universitaires		Enseignants de FLE	
	Possible %	Impossible %	Possible %	Impossible %
S1 : Travail alors argent, donc bonheur et liberté.	90,48	9,52	88,89	11,11
S2 : Travail alors imposition, perte de liberté, mais argent.	38,10	52,38	55,56	44,44
S3 : Travail alors responsabilité, mais souffrance.	42,86	47,62	55,56	44,44
S4 : Travail alors autonomie, donc indépendance.	85,71	4,76	100,00	0,00
S5 : Travail alors satisfaction, mais sacrifice.	76,19	14,29	88,89	0,00

Figure 93 : *Travail* – Tableau comparatif des DA autorisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

A partir de ces données statistiques nous proposons le graphique ci-dessous qui permet de visualiser plus facilement les différences et les ressemblances dans les réponses des deux groupes d'enquêtés :

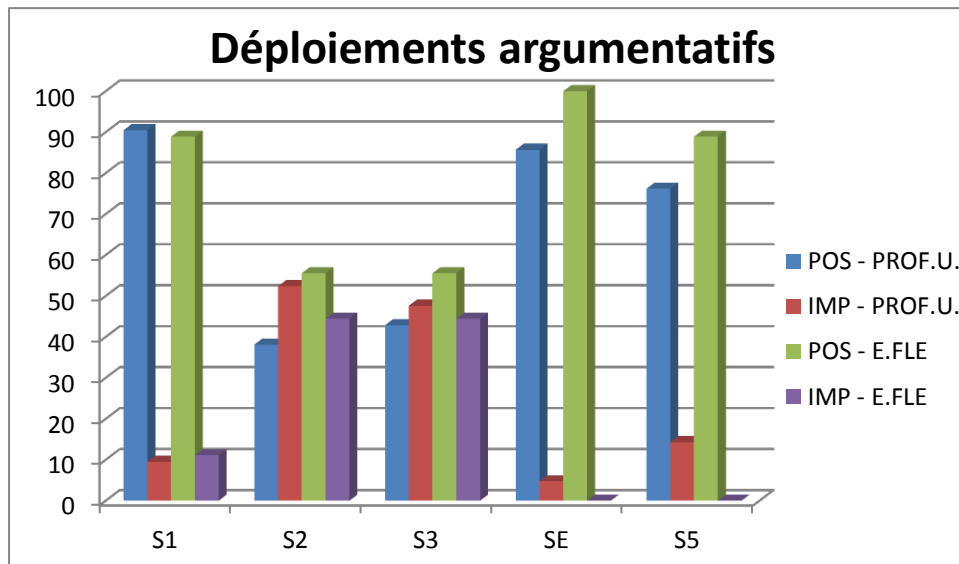


Figure 94 : Graphique : **Travail** – Évaluation des DA par les professeurs universitaires et les enseignants de FLE

Nous remarquons au premier regard que 3/5 DA, que nous avons dénommés séries (S1, S2...) dans les questionnaires, apparaissent comme les plus représentatifs pour les deux groupes d'enquêtés, du fait que ces séries atteignent au moins 75% de l'acceptation des informateurs. Non seulement ces DA sont les plus acceptés comme possibles, mais surtout les deux groupes sont d'accord sur leur acceptabilité comme déploiements possibles à partir du mot *travail*.

De prime abord, tant les professeurs universitaires ayant répondu en espagnol, leur langue maternelle, que les enseignants de français, leur langue étrangère, s'accordent à évaluer comme possible le DA « **travail DC argent DC bonheur et liberté** ». Malgré la différence sur le plan linguistique, ces deux groupes de locuteurs enquêtés autorisent ce déploiement, ce qui permet d'affirmer que le contexte social et la culture partagée pourraient déterminer l'autorisation de cet enchaînement. Pour ces deux groupes d'informateurs, le travail est l'activité qui permet de gagner de l'argent, par le biais de l'emploi, ce qui favorise la liberté et le bonheur. Dans ce DA il est possible d'y observer la présence de termes qui représentent la dimension individuelle du sujet, et non pas une dimension collective, sociale, et le désir d'indépendance. Par conséquent, obtenir de l'argent grâce à son travail, permet à l'individu de ne pas s'attacher à des contraintes qui pourraient nuire à son bonheur.

Le deuxième DA, « **travail DC autonomie DC indépendance** », est accepté par la totalité des enseignants de FLE et par un nombre très élevé de professeurs universitaires. Bien qu'il y ait une différence d'environ 15 points entre les résultats des deux groupes, le degré d'acceptabilité obtenu de leurs réponses nous mène à déterminer que, au même titre du premier déploiement, la différence entre l'espagnol et le français ne définit pas les termes faisant partie de cet enchaînement. Des raisons culturelles ou sociales seraient à la base de cette coïncidence dans les réponses des enquêtés. Ce déploiement renforce le premier DA en ce sens que le travail permet à l'individu de prendre des décisions, de prendre ses responsabilités et, donc, de faire des choix qui contribuent à consolider sa liberté. Il faut ajouter que chez les Colombiens, le travail est un élément très fort, très important au moyen duquel ils voient réalisés des rêves, des souhaits. Ils voient aussi la transformation de leurs conditions fragiles vécues dans de nombreux cas. C'est également un moyen qui permet l'accès à une meilleure condition de vie et à la promotion sociale.

Cependant ces deux groupes s'accordent aussi sur l'idée que le travail existe non sans peine et que même s'il devient le moyen de transformer les conditions personnelles et de procurer le bonheur et la liberté, le sujet doit être prêt à faire face à des contraintes. Certes, les enseignants de FLE dépassent les professeurs universitaires d'environ 12 points dans le degré d'acceptation du DA « **travail DC satisfaction PT sacrifice** », mais les deux groupes, de langue espagnole et langue française, considèrent que cette association est possible. Nous pouvons expliquer cette acceptation sur le plan culturel, bien que les enseignants de FLE soient plus nombreux à admettre ce DA. Dans le contexte colombien, travailler procure la satisfaction, un état de bien-être qui provient de l'accomplissement de ses fonctions, de l'aboutissement de ses activités, mais les gens considèrent aussi qu'il faut faire des sacrifices pour mener à bien les actions concernées. Par conséquent, pour que le travail produise ce plaisir, le sujet doit être prêt à renoncer à différents aspects : le loisir, se réveiller tard, quitter le bureau très tôt, etc., tout en sachant que ce sont des conditions minimales du travail et que, en réalité, ne pas faire ce qu'on veut, afin de mieux faire son travail, n'est pas forcément un sacrifice.

Pour ce qui est du deuxième et troisième DA proposés, nous constatons que les réponses favorables à la condition de possible et celles qui apprécient comme impossible ces DA sont très partagées dans chacun des groupes. Nous pourrions conclure qu'il n'existe pas assez de différences marquées nous permettant de considérer que l'un ou l'autre groupe d'informateurs accepte ou refuse nettement ces enchaînements. Ce qui précède nous autorise à affirmer que le DA « **travail DC imposition, perte de liberté PT argent** » n'apparaît pas parmi les représentations les plus ancrées chez les Colombiens qui parlent espagnol et chez ces Colombiens qui parlent et enseignent le français. Il en va de même pour l'enchaînement « **travail DC responsabilité PT souffrance** ». Il en découle que, malgré les différences sur le plan des pourcentages, les représentations en espagnol et en français de ces deux groupes d'enquêtés colombiens sont très similaires et que la culture commune est à la base de leurs compétences sémantique et pragmatique. En conclusion, même si ces deux groupes acceptent la relation entre le travail et l'argent et la responsabilité, ils sont en désaccord sur des éléments tels que l'imposition, l'absence de liberté et la souffrance.

Dans le domaine des valeurs mobilisées par ces groupes d'enquêtés, nous considérons qu'en rendre compte d'une manière détaillée s'avère difficile en raison du type de blocs d'argumentation externe proposés. Cependant, nous constatons une forte mobilisation de valeurs pragmatiques positives surtout chez les enseignants de FLE, donc en langue française, ce qui rend compte de leur conception de la nature utile du travail et de ses conséquences positives telles que l'argent, l'indépendance et l'autonomie. A la différence des caractéristiques concernant les stéréotypes que nous avons exposés ci-dessus, la comparaison de valeurs convoquées permet d'établir que les valeurs pragmatiques positives sont plus marquées chez les enseignants de FLE. Avant de poursuivre notre analyse, nous rappelons les valeurs inscrites dans les termes faisant partie des DA proposés dans le deuxième questionnaire :

Entités lexicales	Valeurs
Argent	<Axiologiques pragmatiques + >
Bonheur	<Axiologiques morales et affectives + >
Liberté	<Axiologiques éthiques et morales + >
Imposition	<Axiologiques éthiques et morales - >
Perte de liberté	<Axiologiques éthiques et morales - >
Responsabilité	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales + >

Souffrance	<Axiologiques morales et affectives – >
Autonomie	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques et affectives + >
Indépendance	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques et affectives + >
Satisfaction	<Axiologiques morales et affectives + >
Sacrifice	<Axiologiques affectives hédoniques et morales – >

Figure 95 : *Travail* – Valeurs inscrites dans les DA proposés

Les valeurs morales positives sont aussi convoquées de manière marquée par les informateurs des deux langues, ce qui permet de renforcer l'idée que la langue et la culture maternelle partagées seraient à la base des représentations des enquêtés. Les locuteurs d'espagnol et les enseignants de FLE s'accordent donc sur les aspects positifs du travail, sur le bien qui en découle et qui est représenté par la satisfaction qui mène au bonheur et qui rend plus forte l'idée de liberté. Nonobstant, les enseignants de FLE voient dans le travail des implications négatives qui mobilisent des valeurs morales négatives en ce sens qu'à côté des aspects positifs du travail, de ses effets positifs, il existe l'obligation de renoncer à quelque chose afin de parvenir à la satisfaction ; sans renoncement, la satisfaction n'est pas possible. Les valeurs axiologiquement positives qui recouvrent la zone modale affective apparaissent plus marquées chez les enseignants de FLE, mais les professeurs universitaires s'identifient avec ces valeurs au moins à 80% dans les DA proposés. Les valeurs affectives négatives se présentent aussi comme faisant partie du mot *travail* chez les enseignants de FLE à une échelle importante en raison des aspects négatifs représentés par le sacrifice qu'il faut faire d'après ces informateurs. Renoncer à des conditions que les Colombiens aiment beaucoup, qui leur procure du plaisir, fait apparaître parmi leurs représentations des valeurs hédoniques négatives.

De par son choix, le groupe d'enseignants de FLE (100%) accorde des valeurs aléthiques aux éléments autonomie et indépendance qui se déploient du mot travail dans un bloc argumentatif externe normatif et dépasse de loin le degré d'acceptation des professeurs universitaires (85,71%) à l'égard de ces valeurs. Nous pouvons établir que l'acceptabilité de ces valeurs est plus marquée chez les enseignants de FLE que chez leurs collègues qui ont évalué le même DA en espagnol. Par conséquent, malgré le partage de la langue maternelle et de la culture d'origine, ces deux groupes mettent en évidence une différence sur le plan des valeurs aléthiques inscrites dans le mot *travail*. Dans cet ordre d'idées, les enseignants considèrent nécessaire l'autonomie et l'indépendance et ces conditions du sujet sont favorisées par le travail.

Finalement, les deux groupes s'accordent sur les valeurs éthiques positives représentées par le terme **liberté** dans le premier DA proposé. L'idée du droit à la liberté représente, à côté du droit à la vie, l'une des valeurs les plus importantes pour les Colombiens et le travail est l'une des voies pour y parvenir. La liberté véhicule donc l'idée du bien, du droit à gagner sa vie et surtout, par le biais du travail qui procure l'argent, à ne se soumettre à personne. Cette caractéristique rassemble les deux groupes d'enquêtés indépendamment des langues dans lesquelles ils s'expriment au moment de répondre aux questionnaires. Nous pouvons conclure que la base culturelle commune et peut-être la langue maternelle influencent les représentations, et les valeurs mobilisées, des enseignants de FLE.

VII.1.1.3 Troisième questionnaire

De la même manière que nous avons supprimé les données concernant le nombre d'occurrences de chaque terme mobilisé par les groupes enquêtés dans les tableaux précédents, nous les enlevons dans le tableau suivant, et nous gardons uniquement les pourcentages de ces occurrences :

Professeurs universitaires		Enseignants de FLE	
Travail DC	Occurrences %	Travail DC	Occurrences %
activité	52,38	activité	66,67
effort	19,05	obtenir	33,33
connaissance	14,29	effort	33,33
objectif	14,29	domaine	22,22
fonction	14,29	théorique	22,22
labeur	14,29		
personne	14,29		
capacité	9,52		
développement	9,52		
employé	9,52		
habileté	9,52		
humain	9,52		
moyen	9,52		
pratique	9,52		
réalisation	9,52		

Figure 96 : Tableau comparatif des définitions de *travail* en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Nous décelons deux mots renvoyant au *trabajo/travail* qui apparaissent parmi les plus mobilisés chez ces deux groupes d'enquêtés et qui, en même temps, sont communs aux deux langues : **actividad/activité** et **esfuerzo/effort**. Le graphique suivant visualise les pourcentages de ces représentations :

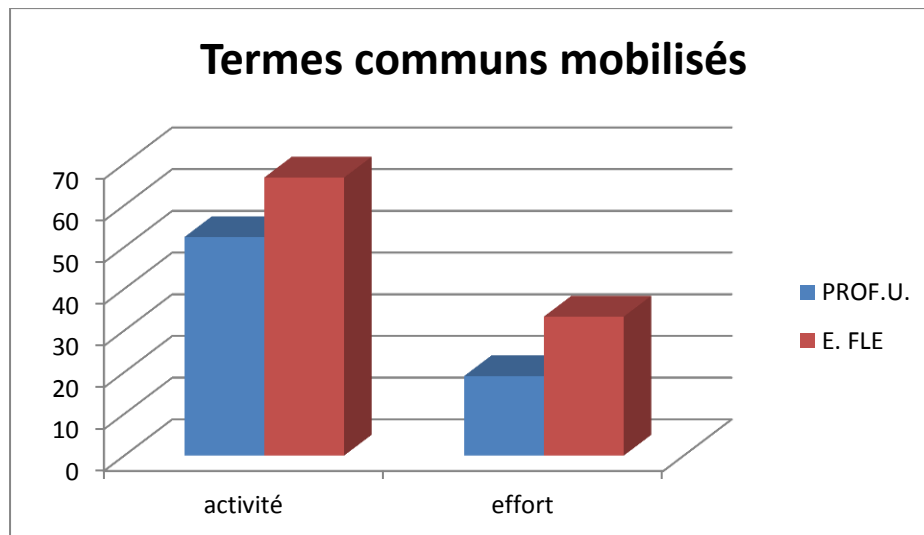


Figure 97 : Graphique : *Travail* – Termes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Ce graphique rend compte de la coïncidence de deux termes convoqués par les deux groupes d'informateurs, de la proximité des pourcentages atteints par le terme **activité** et de la différence marquée entre les deux groupes sur le pourcentage d'occurrences du deuxième terme : **esfuerzo/effort**.

Une troisième remarque consiste à ce que, par rapport au premier questionnaire, le pourcentage d'occurrences du mot **effort** a augmenté de manière importante chez les enseignants de FLE, ce qui est significatif pour rendre compte de leurs représentations du *travail* du fait qu'au moyen de ce questionnaire les enquêtés définissent les mots proposés et dans ce processus ils fournissent davantage d'éléments pour la construction de la représentation de la signification lexicale des termes ciblés. Il en va de même pour le premier terme cité, **activité**, dont le pourcentage d'occurrences s'accroît de manière considérable chez les professeurs universitaires et surtout chez les enseignants de FLE qui ont presque doublé le nombre d'occurrences repérées dans le premier questionnaire.

En s'accordant sur le mot **activité**, les deux groupes d'enquêtés mettent en évidence l'influence de leur appartenance culturelle qui est à la base de leurs représentations de *travail*, ce qui dépasserait la construction de la signification lexicale dans une langue étrangère tel le français. Cependant, en raison du nombre largement supérieur des occurrences chez les enseignants de FLE, nous considérons que la représentation du *travail* comme un ensemble d'actions diverses renvoyant à divers domaines est plus enracinée chez ces locuteurs de langue étrangère. Dans cet ordre d'idées, la compétence sémantique et pragmatique de ces locuteurs se serait développée d'une manière très proche de celle qui, au moins, est présente dans le discours définitionnel lexicographique. Autrement dit, compte tenu des séjours passés en France par la plupart de ces enseignants, ils auraient été influencés par le contexte socioculturel français et, par effet ricochet, ils auraient développée plusieurs aspects de ces compétences.

Outre ces termes communs aux deux groupes, les professeurs universitaires ont recours aux mots **conocimiento (connaissance)**, **objetivo (objectif)**, **función (fonction)**, **labor (labeur)**, **persona (personne)**, **capacidad (capacité)**, **desarrollo / crecimiento (développement)**, **empleado (employé)**, **habilidad (habileté)**, **humano (humain)**, **medio (moyen)**, **práctica (pratique)** et **realización (réalisation)** pour définir le *trabajo (travail)* en espagnol. Seuls les termes **labeur**, **personne** et **développement** ont été repris ou, plutôt, apparaissent dans leurs réponses au premier questionnaire. Quant aux enseignants de FLE, le nombre de mots utilisés pour définir l'entité lexicale *travail* a diminué et, à part **activité** et **effort**, les trois autres mots apparaissent pour la première fois dans leurs réponses : **obtenir**, **domaine** et **théorique**.

Une autre différence marquée entre ces deux groupes, outre le nombre de termes convoqués, et qui demeure, à partir des résultats du premier questionnaire, est la vision plus large du *trabajo (travail)* que présentent les professeurs universitaires, donc en langue espagnole : connaissance, capacité, fonction, labeur, développement, entre autres. Au contraire, les enseignants de FLE font preuve d'une conception plus restreinte du travail dans la mesure où ils ont recours aux termes domaine et théorique, ce qui restreint leur définition à leur profession : le monde de l'éducation. La conception véhiculée par les professeurs universitaires rend compte de plusieurs aspects du travail qui concernent les compétences, les buts poursuivis, le caractère humain de l'activité, les effets positifs tels le développement et la réalisation.

En suivant la démarche utilisée pour les données du premier questionnaire, nous relevons les valeurs inscrites dans les entités lexicales mobilisées dans ce troisième questionnaire. Pour ce faire, nous resituons les termes utilisés dans les définitions des professeurs et des enseignants de FLE dans le tableau suivant :

Professeurs universitaires			Enseignants de FLE		
Travail DC	Valeurs	%	Travail DC	Valeurs	%
activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	52,38	activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	66,67
effort	<Axiologiques affectives – >	19,05	obtenir	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	33,33
connaissance	<Epistémiques pragmatiques +>	14,29	effort	<Axiologiques affectives– >	33,33
objectif	<Volitives >	14,29	domaine	< Axiologiques pragmatiques + >	22,22
fonction	< Axiologiques pragmatiques bivalentes >	14,29	théorique	<Epistémiques, axiologiques intellectuelles +>	22,22
labeur	<Axiologiques affectives – >	14,29			
personne	<Déontiques /aléthiques et axiologiques morales + >	14,29			
capacité	< Axiologiques pragmatiques + >	9,52			
développement	<Déontiques et volitives, axiologiques pragmatiques +>	9,52			
employé	<Axiologiques pragmatiques +>	9,52			
habileté	< Axiologiques pragmatiques + >	9,52			
humain	<Déontiques /aléthiques et axiologiques morales + >	9,52			
moyen	< Axiologiques pragmatiques + >	9,52			
pratique	< Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	9,52			
réalisation	<Axiologiques affectives-hédoniques et morales +>	9,52			

Figure 98 : **Travail** – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Le graphique ci-dessous cherche à rendre compte des valeurs mobilisées par les deux groupes d'enquêtés :

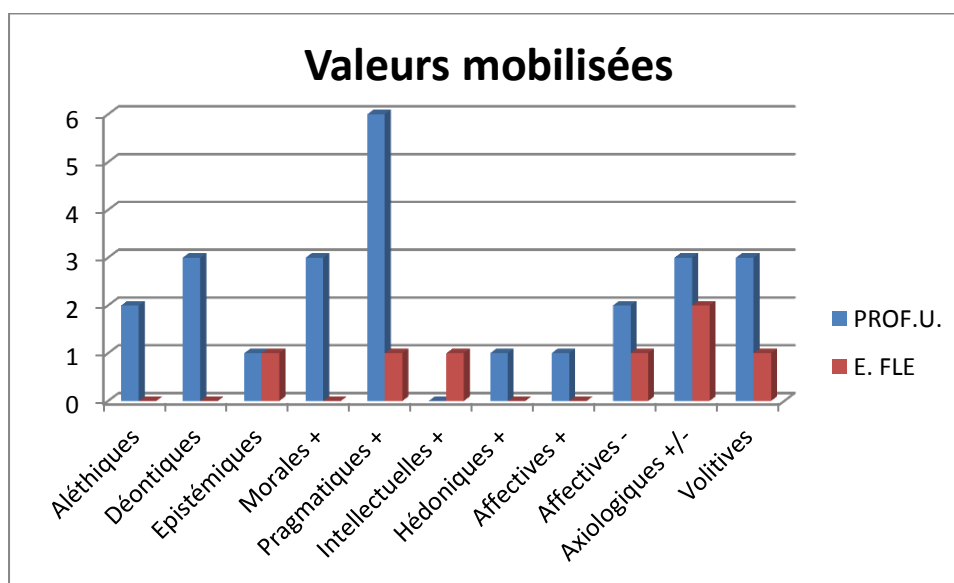


Figure 99 : Graphique : **Travail** – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Parmi les valeurs inscrites dans les représentations des professeurs universitaires, la zone modale pragmatique positive apparaît comme la plus mobilisée par-dessus les autres valeurs qu'ils convoquent et celles convoquées par les enseignants de FLE. En outre, seuls les informateurs de langue espagnole mobilisent des valeurs aléthiques, déontiques, morales positives, affectives positives et hédoniques positives. D'une manière opposée à cette caractéristique, seuls les enseignants de FLE convoquent des valeurs intellectuelles positives. Les professeurs universitaires mobilisent davantage de valeurs axiologiquement positives que les enseignants de FLE, ce qui laisse identifier une vision plus optimiste du travail chez les locuteurs d'espagnol enquêtés. Cependant, nous repérons des aspects hétérogènes parmi les

valeurs mobilisées par les professeurs universitaires, eu égard à la coexistence de valeurs affectives négatives et positives dans leurs représentations. Les valeurs les plus mobilisées par les enseignants de FLE correspondent aux axiologiquement bivalentes qui dépassent de peu les autres zones modales axiologiques convoquées et les valeurs finalisantes volitives et épistémiques.

Finalement, à côté de cette hétérogénéité de valeurs caractéristique des deux groupes d'enquêtés, les valeurs mobilisées en espagnol sont plus nettes que celles que mobilisent les enseignants de FLE en raison de leurs pourcentages faibles et très proches, ce qui rend complexes leurs représentations. Tout en appartenant à la même culture et ayant la même langue maternelle, les deux groupes ont des caractéristiques différentes et très marquées qui pourraient avoir pour origine l'influence de la langue et la culture françaises chez les enseignants de FLE.

VII.1.2 Le mot *travail* chez des professeurs universitaires et des étudiants de FLE colombiens

VII.1.2.1 Premier questionnaire

À partir des réponses que chacun de ces groupes a fournies lors de la passation du questionnaire, nous mettons ensemble ces résultats dans le tableau suivant :

Professeurs universitaires		Étudiants de FLE	
<i>Travail DC</i>	Occurences %	<i>Travail DC</i>	Occurrences %
labeur	33,33	argent	52,14
activité	33,33	responsabilité	35
responsabilité	28,57	effort	33,57
tâche	28,57	temps	15,71
effort	23,81	activité	13,57
satisfaction	19,05	expérience	11,43
occupation	19,05	devoir	10,00
développement*	19,05	connaissance	10,00
engagement	14,29	professeur	9,29
opportunité	14,29	profession	9,29
application	14,29	compromis	8,57
salaire	14,29	école	8,57
personne	14,29	vie	7,86
bien-être	9,52	faire	7,86
création	9,52	occupation	7,14
emploi	9,52	amour	6,43
professionnel(le)	9,52	compétence	6,43
		préparation	5,71
		société	5,71
		apprendre	5
		obligation	5

Figure 100 : Tableau comparatif des mots associés à *travail* en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Cette mise en parallèle nous permet de rendre compte des stéréotypes convoqués par les deux groupes, de leurs coïncidences et de leurs divergences. Un premier aspect à signaler est que les deux ensembles d'informateurs partagent quatre stéréotypes du mot travail, à

savoir : *actividad* / **activité**, *responsabilidad* / **responsabilité**, *esfuerzo* / **effort** et *ocupación* / **occupation**. Dans le graphique ci-dessous nous montrons de manière spécifique ces cinq associations des deux groupes :

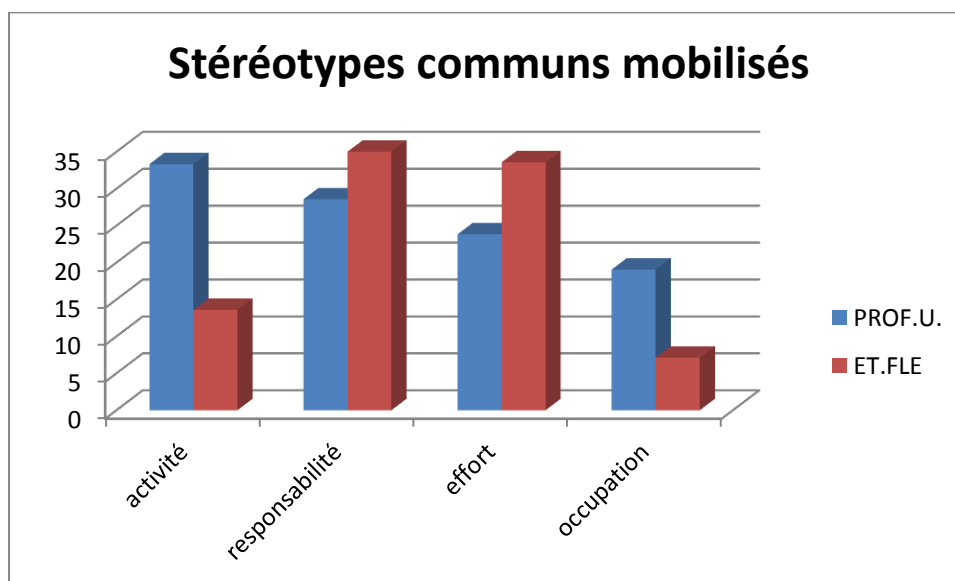


Figure 101 : Graphique : *Travail* – Stéréotypes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Face à la diversité d'actions et de domaines auxquels renvoie le mot **activité**, suivant les réponses des professeurs universitaires, donc en langue espagnole, nous identifions une faible association de cette entité lexicale avec le terme *travail* chez les étudiants de FLE. Même si les deux groupes d'enquêtés partagent le mot **occupation** comme stéréotype de *trabajo/travail*, cette association est aussi plus forte chez les locuteurs de langue espagnole que chez les étudiants de français. En revanche, les termes **responsabilité** et **effort** non seulement apparaissent comme communs aux deux groupes, mais en plus ils se présentent comme très représentatifs dans la mesure où ils se situent parmi les plus fréquents dans les deux corpus.

Pour ce qui est des autres représentations des corpus en espagnol et en français, il existe, chez les étudiants de FLE, un nombre très important d'éléments différents qui renvoient, globalement, au domaine qui leur est immédiat, *id est* l'éducation, le monde de l'école comme institution : **professeur**, **devoir**, **connaissance**, **école**, **compétence** et **apprendre**. En outre, deux autres stéréotypes semblent occuper une place importante parmi les représentations de ces étudiants : **argent**, le plus fréquent, et **amour**, un stéréotype vraiment différent, donc inédit, chez ces apprenants de français comme langue étrangère. Le premier terme, l'**argent**, renvoie à l'élément qui résulte du travail et qui procurera à cet étudiant, futur enseignant de FLE, de meilleures conditions sociales et économiques ce qui est représenté par les termes **vie** et **société**. La présence du mot **amour** introduit dans le mot *travail* une idée tout à fait nouvelle qui lui confère des valeurs affectives. L'amour du travail représente le sentiment que des étudiants colombiens semblent éprouver envers l'activité, ou l'ensemble d'activités composant le travail. Ce mot est relié au terme *travail* grâce à des rapports qui mettent en valeur les conditions à remplir pour le travail, les exigences que suppose le travail. L'amour est donc une condition pour mener à bien les activités concernant le travail. Malgré une apparente contradiction entre argent et amour, ce sentiment s'impose aussi comme une manière de faire son travail tandis que l'argent est soit une conséquence, soit un but et porte des valeurs pragmatiques positives.

Les mots **responsabilité**, **compromis** et **obligation** introduisent dans le terme *travail*, d'autres conditions pour bien faire, pour mener à bien les activités, ce qui rend compte de l'attitude des étudiants vis-à-vis du *travail*. L'entité lexicale **profession** met en évidence l'idée des étudiants en ce sens que le travail est lié à une activité qui exige la formation de la personne. Cette orientation se renforce avec la présence des mots **préparation** et **compétence** qui entraînent la formation du professionnel qui conduit au développement des compétences lui permettant de s'intégrer, de s'insérer dans le monde du travail. Le mot **temps** représente pour les étudiants de FLE, ainsi que pour beaucoup d'étudiants colombiens, une composante très importante en ce sens que la dimension temporelle règne dans nombreuses activités liées autant à l'étude qu'au travail. Parfois, parvenir à bien combiner étude, travail, vie personnelle, vie sociale et toutes les actions qui en font partie devient une vraie course contre la montre.

Les professeurs universitaires relient le travail, à la différence des étudiants de FLE, à des activités qui procurent des aspects positifs comme **labeur**, **tâche**, **opportunité**, **emploi** et **professionnel**, même si certains de ces mots concernent aussi des exigences, donc des valeurs négatives. Cet ensemble d'activités réalisées leur permettra la **satisfaction** et le **salair**e et en même temps, le **développement**. Or, ces bienfaits des activités liées au travail exigent l'**application** qui renvoie à la nécessité de bien faire pour mener à bien les actions entamées.

Afin de rendre compte des valeurs inscrites dans les termes mobilisés par ce groupe d'informateurs, nous présentons le tableau ci-dessous.

Professeurs universitaires			Étudiants de FLE		
Travail DC	Valeurs	%	Travail DC	Valeurs	%
labeur	<Axiologiques affectives – >	33,33	argent	<Axiologiques pragmatiques + >	52,14
activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	33,33	responsabilité	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales + >	35
responsabilité	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales + >	28,57	effort	<Axiologiques affectives – >	33,57
tâche	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales + >	28,57	temps	<Aléthiques>	15,71
effort	<Axiologiques affectives – >	23,81	activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	13,57
satisfaction	<Axiologiques morales et affectives +>	19,05	expérience	<Axiologiques pragmatiques et intellectuelles + >	11,43
occupation	<Aléthiques et déontiques, axiologiques pragmatiques +>	19,05	devoir	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales + >	10
développement*	<Déontiques et volitives, axiologiques pragmatiques +>	19,05	connaissance	<Epistémiques > pragmatiques	10,00
engagement	<Déontiques>	14,29	professeur	<Déontiques et axiologiques pragmatiques +>	9,29
opportunité	<Axiologiques pragmatiques + >	14,29	profession	<Déontiques et axiologiques pragmatiques +>	9,29
application	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	14,29	compromis	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales + >	8,57
salaire	<Axiologiques pragmatiques + >	14,29	école	<Déontiques et aléthiques >	8,57
personne	<Déontiques et axiologiques morales + >	14,29	vie	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et éthiques +>	7,86
bien-être	<Axiologiques affectives-hédoniques et morales +>	9,52	faire	--	7,86
création	<Axiologiques pragmatiques et éthique-morales bivalentes>	9,52	occupation	<Axiologiques pragmatiques + >	7,14
emploi	<Axiologiques pragmatiques +>	9,52	amour	<Axiologiques affectives + >	6,43
professionnel	<Déontiques et axiologiques pragmatiques +>	9,52	compétence	<Axiologiques pragmatiques + >	6,43
			préparation	<Axiologiques pragmatiques + >	5,71
			société	<Déontiques et aléthiques et axiologiques éthiques +>	5,71
			apprendre	<Epistémiques, volitives et	5

				axiologiques pragmatiques et intellectuelles +>	
			obligation	<Déontiques et axiologiques morales +>	5

Figure 102 : *Travail* – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Le tableau précédent présente la diversité de valeurs mobilisées par les deux groupes d'enquêtés, notamment par les étudiants de FLE. Nous cherchons à rendre plus visible cette mobilisation de valeurs dans le graphique suivant :

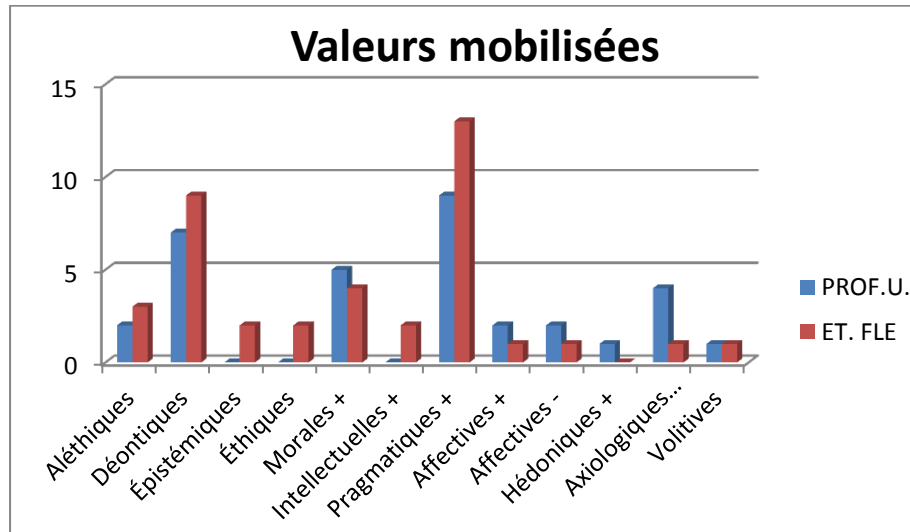


Figure 103 : Graphique : *Travail* – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Les corpus en langue espagnole et en langue française illustrent des représentations et des valeurs mobilisées par les groupes enquêtés. Les données recueillies rendent compte d'une présence de valeurs pragmatiques positives plus marquée chez les étudiants de FLE que chez les professeurs universitaires tout en montrant aussi que ces valeurs et les déontiques sont les plus convoquées par les stéréotypes de ces deux groupes d'informateurs. Nous pouvons remarquer aussi que la conception du *travail* de chacun de ces groupes est plutôt positive eu égard à ce que seul un faible nombre de valeurs axiologiquement négatives recouvrant la zone modale affective apparaît porté par les stéréotypes en langue française et un peu plus chez les locuteurs d'espagnol. Cependant, il existe plusieurs différences entre ces groupes d'informateurs. Dans cet ordre d'idées, les professeurs universitaires, malgré le faible nombre de stéréotypes convoqués, voient dans le travail des aspects agréables, des éléments qui leur procure le plaisir, le bien-être et par conséquent ils mobilisent des valeurs hédoniques positives à la différence des étudiants de FLE qui ne mobilisent pas ces valeurs. En revanche, les étudiants mobilisent en français des valeurs axiologiquement positives recouvrant les zones modales intellectuelle et éthique. Ainsi, ce groupe accorde-t-il de l'importance à l'apprentissage et à l'expérience comme des éléments favorisant le travail et, en même temps, comme des effets du travail. Les valeurs sont représentées par le bien que véhicule le *travail* pour faire face à la vie et pour contribuer à la vie de la société.

Comme nous l'avons signalé ci-dessus, les étudiants de FLE assignent au *travail* une valeur pragmatique positive du fait qu'ils ont recours au mot *argent* comme l'une de leurs associations avec travail. Par conséquent, ils voient dans le travail des caractéristiques propres de ce qui est utile, de ce qui leur permet une modification de leur condition socio-économique et cette transformation passe par l'argent. A cela s'ajoutent les valeurs déontiques que

mobilisent les étudiants, en français, pour inscrire l'obligation comme l'une des caractéristiques du travail. A côté de cette idée d'obligation, les étudiants inscrivent des valeurs aléthiques dans le mot *travail* au moyen de termes tels que **temps**, **école** et **société**. Des rapports marqués par la nécessité relient le travail aux exigences de la gestion du temps pour mener à bien les activités définies ; l'école apparaît comme une nécessité pour préparer les futurs professionnels et la société bénéficie des apports de l'activité humaine qu'est le travail. Nous attirons finalement l'attention sur la faible présence de valeurs affectives - négatives ou positives- et volitives chez les étudiants de FLE car cette caractéristique met en évidence que ce groupe d'enquêtés accorde très peu d'importance aux rapports du travail avec le bonheur et avec l'intention ou la volonté.

VII.1.2.2 Deuxième questionnaire

Tel que l'avons présenté précédemment, nous exposons dans le tableau suivant les données obtenues à partir des corpus du groupe de professeurs universitaires et des étudiants de FLE.

Séries de chaînes	Professeurs universitaires		Etudiants de FLE	
	possible %	Impossible %	possible %	Impossible %
S1 : Travail alors argent, donc bonheur et liberté.	90,48	9,52	64,29	35
S2 : Travail alors imposition, perte de liberté, mais argent.	38,10	52,38	62,14	37,86
S3 : Travail alors responsabilité, mais souffrance.	42,86	47,62	50,71	48,57
S4 : Travail alors autonomie, donc indépendance.	85,71	4,76	87,86	10,71
S5 : Travail alors satisfaction, mais sacrifice.	76,19	14,29	87,14	10,71

Figure 104 : *Travail* – Tableau comparatif des DA autorisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Nous constatons, en général, que malgré les différences d'âge et de langue, les DA acceptés par les deux groupes sont les mêmes chez ces deux types d'informateurs et, en outre, les ressemblances et les différences entre les deux sont aussi proches de celles que nous avons identifiées dans la relation professeurs universitaires – enseignants de FLE. Dans le graphique exposé ci-dessous, nous montrons ces relations qui rendent compte de l'acceptabilité comme possibles des enchaînements S1, S4 et S5.

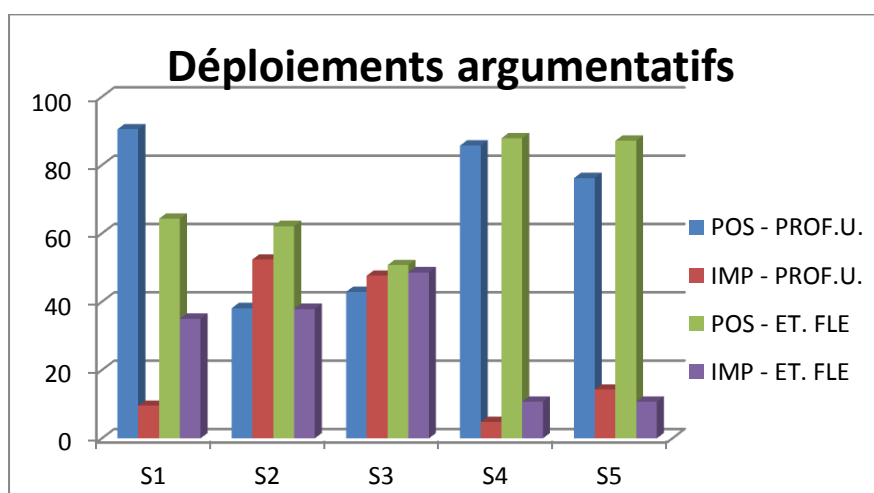


Figure 105 : Graphique : *Travail* – Évaluation des DA par les professeurs universitaires et les étudiants de FLE

Il est vrai que les trois DA acceptés comme possibles par le couple professeurs universitaires – enseignants de FLE sont les mêmes que ceux approuvés par le couple professeurs universitaires – étudiants de FLE. Cependant, deux précisions s'avèrent obligatoires. D'un côté, le DA *travail DC argent DC bonheur et liberté* n'atteint pas un pourcentage très élevé d'acceptation chez les étudiants de FLE. D'un autre côté, le DA *travail DC imposition/ perte de liberté PT argent* apparaît comme possible chez ces informateurs, bien que le pourcentage ne soit pas assez élevé pour rendre compte d'une acceptation très marquée. Alors que les professeurs universitaires sont plus partagés entre le possible et l'impossible du DA *travail DC imposition/ perte de liberté PT argent* et avec une prédominance de l'impossible, les étudiants de FLE autorisent la nature possible de ce DA avec une large différence par rapport au caractère impossible. De ce fait, on peut comprendre ce choix si nous acceptons que dans le premier DA le *travail* procure l'**argent** au sujet et à partir de cette conséquence positive du travail d'autres effets positifs sont engendrés tels que le **bonheur** et la **liberté**. Au contraire, dans le deuxième DA l'**argent** n'est pas à l'origine d'autres aspects, mais il en est la conséquence et, de cette manière, le sujet serait prêt à renoncer à sa **liberté** pourvu qu'il puisse tirer des bénéfices du *travail*, comme gagner de l'argent. Les étudiants de FLE seraient donc d'accord sur le terme **argent** comme effet du travail, mais n'ont pas avec l'**imposition** et l'**absence de liberté**.

En poursuivant l'étude des choix des étudiants de FLE, nous remarquons qu'ils sont très partagés et qu'ils ne font pas preuve d'une tendance marquée devant le troisième DA, *travail DC responsabilité PT souffrance*. Nous pouvons conclure qu'ils ne voient pas dans le travail, dans une majorité significative, des valeurs affectives négatives représentées par la souffrance. Cependant, il est à remarquer que ce partage est présent aussi chez les professeurs universitaires, mais qu'à la différence des étudiants, ils n'autorisent pas le DA et ils le considèrent comme impossible.

Finalement, les deux groupes autorisent majoritairement le quatrième et cinquième DA et la culture d'origine ainsi que la langue maternelle commune pourraient en être la cause. Même si les professeurs répondent aux questionnaires en espagnol et les étudiants en français, nous remarquons des ressemblances dans leur compétence sémantique argumentative dans la mesure où ils autorisent les blocs d'argumentation externe *travail DC autonomie DC indépendance* et *travail DC satisfaction PT sacrifice*.

Comme nous l'avons signalé auparavant, le DA *travail DC autonomie DC indépendance*, renforce l'idée de la liberté et la relation qu'elle entretient avec le *travail*, comme l'une de ses conséquences ou l'un de ses buts. Dans cet ordre d'idées, le *travail* favorise chez le Colombien la prise de décisions et de responsabilités. Ainsi, pouvant faire des choix, le sujet renforce sa **liberté**. Nous reprenons les explications proposées auparavant en ce sens que pour un Colombien le *travail* est très important parce que l'ensemble d'activités qu'il peut mener à bien lui permet de transformer sa condition économique et sociale, de réaliser ses rêves et ses souhaits.

Les deux groupes d'enquêtés voient, dans leur structure culturelle et linguistique, le *travail* lié davantage au sacrifice qu'à la **souffrance** et le **sacrifice** apparaît comme une condition à remplir pour parvenir à la satisfaction. Ce sentiment de bien-être serait l'un des effets ou des résultats poursuivis par celui qui travaille. Au même titre que nous l'avons abordé auparavant, celui qui désire atteindre ou éprouver du plaisir, en rapport avec le *travail*,

doit être en mesure de faire des **sacrifices**, *id est* de renoncer à quelque chose qui représente pour lui des conditions fondamentales pour la survie ou du moins pour son calme.

Les valeurs inscrites dans les éléments des DA proposés et autorisés ou refusés par les deux groupes bénéficient des mêmes tendances identifiées dans le couple professeurs universitaires – enseignants de FLE. Ainsi, en langue française les étudiants mobilisent des valeurs pragmatiques positives qui rendent compte de leur conception de l'utilité du **travail** et de ses effets positifs comme l'argent, l'indépendance et l'autonomie. Bien que les deux groupes d'informateurs mobilisent un nombre important de ces valeurs, les professeurs universitaires inscrivent davantage de valeurs que les étudiants de FLE. Ce constat rend compte d'une tendance plus marquée chez les locuteurs ayant répondu en langue espagnole.

Quant aux valeurs morales positives, les deux groupes autorisent amplement les DA qui les contiennent ce qui nous mène à reprendre l'explication que nous avons présentée auparavant en ce sens que la culture et la langue maternelle déterminent la mobilisation de ces valeurs et non pas forcément la langue étrangère qu'apprennent les étudiants. Nonobstant, les valeurs morales positives en espagnol sont plus nombreuses que celles convoquées en français. En reprenant les caractéristiques communes aux deux groupes, nous sommes en mesure de signaler que l'acceptation des DA contenant les termes **satisfaction**, **bonheur** et **liberté** met en évidence le bien qu'à leurs yeux procure le **travail**.

A côté de ces valeurs positives, les étudiants de FLE situent des valeurs morales négatives qui s'inscrivent dans le renoncement et l'imposition. La présence de ces valeurs s'explique par la conception du **sacrifice** comme une voie indispensable pour parvenir à la satisfaction, ainsi que par la soumission à une hiérarchie qui peut exister dans le monde de l'emploi. Ces valeurs axiologiquement négatives recouvrant les zones modales morale et affective sont plus nombreuses chez les étudiants de FLE que chez les professeurs universitaires. Par conséquent, des aspects différents des bases culturelles communes et de la langue maternelle partagée peuvent déterminer cette prédominance des valeurs négatives chez ces jeunes apprentis du FLE. Ce qui vient d'être exposé se renforce par la prédominance des valeurs axiologiquement positives recouvrant la zone modale affective chez les professeurs universitaires. En revenant aux valeurs affectives négatives qui apparaissent comme un élément important du mot **travail** chez les étudiants de FLE, nous considérons, outre les aspects consignés ci-dessus, qu'elles sont liées de très près à des valeurs hédoniques négatives. Dans cet ordre d'idées, le **sacrifice** représenté par le renoncement à des conditions agréables chères aux Colombiens est renforcé par la **souffrance** provoquée par les conditions du travail telles que l'**imposition**, la **perte de liberté**, la diminution de situations plaisantes au nom du travail.

Les étudiants de FLE assignent un nombre important de valeurs aléthiques aux éléments **autonomie** et **indépendance**, déployés du mot **travail** au moyen d'un bloc d'argumentation externe normative, mais cette caractéristique est très proche de ce qu'ont choisi les professeurs universitaires pour les mêmes valeurs. Partager la culture d'origine et la même langue maternelle peut être à la base de cette proximité dans les valeurs convoquées. Par conséquent, les uns et les autres voient dans le travail une réalité qui peut favoriser le développement de l'**autonomie** et de l'**indépendance**.

Finalement, les deux groupes ont des orientations différentes dans la zone modale éthique. Même si les deux types d'informateurs autorisent le premier DA, et de ce fait mettent

en valeur le positif représenté par le mot **liberté**, les étudiants de FLE n'atteignent pas un pourcentage très élevé au moment d'évaluer comme possible cet enchaînement. Cette tendance est d'autant plus marquée que le groupe d'étudiants marque comme possible l'**imposition** et la **perte** de **liberté** en tant que déploiements du mot **travail**. Par conséquent, les professeurs universitaires consolident l'idée du droit à la liberté qui représente, à côté du droit à la vie, l'une des valeurs les plus importantes pour les Colombiens et où le **travail** est l'une des voies pour y parvenir. Contrairement à cette conception, les étudiants voient dans le **travail** une atteinte à leur **liberté**. En choisissant comme possible le deuxième DA, ces étudiants admettent qu'ils sont prêts à renoncer à leur **liberté** pourvu que cette perte leur permette de gagner de l'**argent**. Dans ce cas-ci, la base culturelle commune ne serait pas à l'origine de ces représentations ni de ces valeurs inscrites dans le DA **travail DC imposition/ perte de liberté PT argent**.

VII.1.2.3 Troisième questionnaire

Nous rendons compte des résultats de ces deux groupes dans le tableau comparatif ci-dessous :

Professeurs universitaires		Étudiants de FLE	
Travail DC	Occurrences %	Travail DC	Occurrences %
activité	52,38	activité	46,43
effort	19,05	argent	28,57
connaissance	14,29	personnes	25,71
objectif	14,29	effort	20,00
fonction	14,29	connaissance	14,29
labeur	14,29	action	12,86
personne	14,29	société	10,00
capacité	9,52	vie	7,86
développement	9,52	habiletés	6,43
employé	9,52	but	5,71
habileté	9,52	objectif	5,00
humain	9,52	devoir	5,00
moyen	9,52	responsabilité	5,00
pratique	9,52	pratique	5,00
réalisation	9,52	expérience	4,29
		bénéfices	4,29
		occupation	3,57
		rémunération	3,57
		besoin	2,86

Figure 106 : Tableau comparatif des définitions de **travail** en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Nous constatons que ces deux groupes d'informateurs mobilisent spontanément une diversité d'entités lexicales qui rendent compte de leurs représentations du mot **travail**. Bien que le nombre d'étudiants soit bien plus grand que celui des professeurs universitaires, ces derniers associent au terme **travail** une quantité de mots très proche de celle des étudiants. Sur 15 mots mobilisés par les professeurs et 19 par les étudiants de FLE, 7 sont communs aux deux groupes. Dans le tableau suivant nous en rendons compte et abordons leur étude.

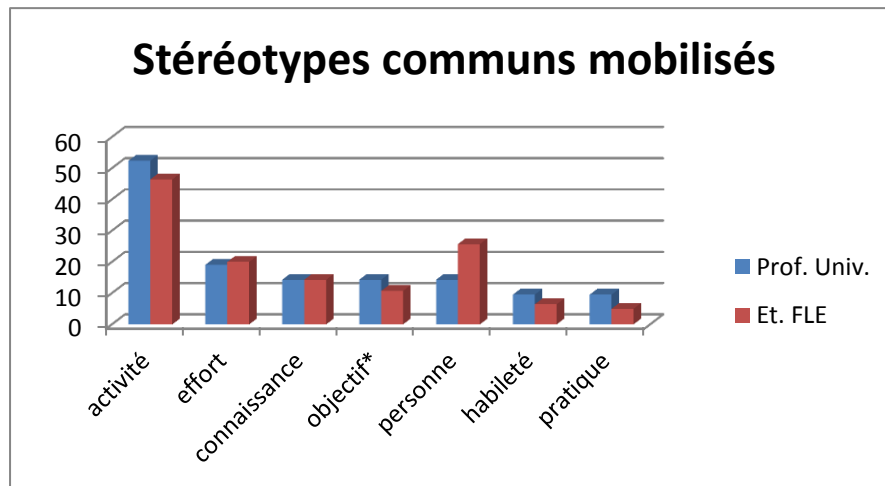


Figure 107 : Graphique : **Travail** – Termes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Dans cet ensemble de termes communs aux enquêtés ayant répondu en espagnol et à ceux ayant répondu en français, nous remarquons que la fréquence est, globalement, plus importante en espagnol qu'en français et que certains de ces termes ne figurent pas parmi les plus mobilisés dans les deux langues. Les coïncidences identifiées permettent de considérer qu'il y a des éléments communs qui peuvent découler de la culture d'origine et la langue maternelle partagée et qui déterminent la ressemblance des éléments pouvant apparaître dans le noyau du terme *travail*.

Les deux groupes s'accordent donc sur l'idée que le *travail* renvoie à des actions diverses qui prennent place dans une variété de domaines faisant partie de l'expérience humaine. Le terme **activité** véhicule cette conception du travail et apparaît comme une marque très solide du fait qu'il est le plus fréquent chez les deux groupes d'informateurs. Les deux groupes accordent aussi une place importante au terme **effort** comme l'un des mots qui apparaissent comme indispensables pour définir l'entité lexicale *travail*. Nous sommes donc autorisés à voir dans ce terme, qui apparaît mobilisé dans les deux langues, une caractéristique commune aux deux groupes d'enquêtés et des éléments culturels et linguistiques partagés en seraient à l'origine. L'entité lexicale **effort** entraîne des valeurs négatives et véhicule des aspects qui renvoient à la fatigue, voire à la souffrance, comme des effets négatifs de l'activité que représente le *travail* chez ces Colombiens. Bien que la fréquence d'**objectif**⁸ soit plus marquée chez les professeurs universitaires, *id est* en langue espagnole, les deux groupes d'informateurs font penser que le *travail* doit être lié à des buts précis. Ces groupes sont d'accord sur le rapport de la connaissance avec le *travail*, ce qui permet d'identifier des relations cause-effet entre les deux termes. D'autre part, les deux groupes, notamment celui des étudiants de FLE, renforcent la nature humaine du travail lorsqu'ils inscrivent parmi les éléments du mot *travail* l'entité lexicale **personne**. Ce terme mène à signaler que chez de nombreux Colombiens, il est très fréquent d'accorder à celui qui travaille son caractère humain et qu'au-delà du travail, pouvant être le plus mécanique ou le plus exigeant, il ne faut jamais négliger l'être humain qu'est l'employé.

Les deux derniers mots sur lesquels s'accordent les deux groupes d'informateurs, à savoir **habileté** et **pratique**, renvoient, d'un côté, aux caractéristiques propres du sujet en ce sens qu'il a développé des points forts qui sont indispensables au travail et, d'un autre côté, à

⁸ Nous avons rassemblé sous le même terme, **objectif**, les mots **but** (5,71%) et **objectif** (5%).

l'action de cet individu laquelle favorise la mise en œuvre d'orientations théoriques, la vérification et l'évaluation de ces orientations, ainsi que l'expérience et, en même temps, le développement des habiletés. Dans cet ordre d'idées, un Colombien s'exprimant en espagnol relie au travail l'exigence de la pratique et l'importance d'être habile pour faire face de manière appropriée aux fonctions qui lui sont assignées dans le cadre de ses activités liées au travail. L'on peut identifier la présence de cette idée chez les étudiants de FLE, mais elle n'est pas marquée. Malgré ces différences sur le nombre d'occurrences de chacun des termes communs mobilisés, les deux groupes ont une conception plutôt positive du travail.

Pour ce qui est des termes convoqués dans les deux langues et qui différencient les deux groupes nous relevons les mots **función** (fonction), **labor** (labeur), **capacidad** (capacité), **desarrollo / crecimiento** (développement), **empleado** (employé), **humano** (humain), **medio** (moyen) et **realización** (réalisation) chez les professeurs universitaires. Les étudiants de FLE rédigent des définitions du mot *travail* en recourant aux termes **argent**, **action**, **vie**, **société**, **but**, **devoir**, **responsabilité**, **expérience**, **bénéfices**, **occupation**, **besoin** et **rémunération**. Les étudiants accordent beaucoup d'importance à des aspects utilitaires du travail tels que l'**argent** à gagner, les **bénéfices** à tirer et la **rémunération** à percevoir comme des conséquences positives. Après le mot **activité**, avec lequel ils associent le terme *travail*, l'entité lexicale **argent** apparaît comme la plus fréquente.

Cette vision pragmatique du travail s'accompagne cependant d'autres aspects qui renvoient à une conception moins individuelle comme **société** et à l'attitude du sujet envers le travail comme responsabilité, devoir, expérience et occupation. De même, le terme **action** renforce les représentations véhiculées par le mot **activité**. Trois autres mots caractérisent les représentations identifiées chez les étudiants de FLE et qui les différencient aussi des professeurs universitaires, donc des représentations en espagnol : **vie**, **but** et **besoin**. Ces termes permettent d'identifier chez les étudiants de FLE la place qu'ils accordent au travail comme moyen pour gagner sa vie ou, au moins, pour y faire face, et lui relie aussi un caractère de nécessité.

Comme nous les avons présentées rapidement dans certains des stéréotypes abordés ci-dessus, dans le tableau ci-dessous apparaissent les valeurs inscrites dans chacun de ces mots.

Professeurs d'université			Etudiants de FLE		
Travail DC	Valeurs	%	Travail DC	Valeurs	%
activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	52,38	activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	46,43
effort	<Axiologiques affectives – >	19,05	argent	< Axiologiques pragmatiques + >	28,57
connaissance	<Epistémiques > pragmatiques	14,29	personnes	<Déontiques /aléthiques et axiologiques morales + >	25,71
objectif	<Volitives >	14,29	effort	<Axiologiques affectives – >	20
fonction	< Axiologiques pragmatiques bivalentes >	14,29	connaissance	<Epistémiques > pragmatiques	14,29
labeur	<Axiologiques affectives – >	14,29	action	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	12,86
personne	<Déontiques /aléthiques et axiologiques morales + >	14,29	société	<Déontiques et aléthiques et axiologiques éthiques +>	10
capacité	< Axiologiques pragmatiques + >	9,52	vie	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et éthiques +>	7,86
développement*	<Déontiques et volitives, axiologiques pragmatiques +>	9,52	habiletés	< Axiologiques pragmatiques + >	6,43
employé	<Axiologiques pragmatiques +>	9,52	but	<Volitives >	5,71
habileté	< Axiologiques pragmatiques + >	9,52	objectif	<Volitives >	5,00

humain	<Déontiques /aléthiques et axiologiques morales + >	9,52	devoir	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales + >	5
moyen	< Axiologiques pragmatiques + >	9,52	responsabilité	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales + >	5
pratique	< Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	9,52	pratique	< Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	5
réalisation	<Axiologiques affectives-hédoniques et morales +>	9,52	expérience	<Axiologiques pragmatiques et intellectuelles + >	4,29
			bénéfices	< Axiologiques pragmatiques + >	4,29
			occupation	<Axiologiques pragmatiques + >	3,57
			rémunération	< Axiologiques pragmatiques + >	3,57
			besoin	<Aléthiques et axiologiques affectives - >	2,86

Figure 108 : **Travail** – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

A partir de ce recensement de stéréotypes et de valeurs mobilisées nous proposons le graphique ci-dessous qui rend compte des différences et ressemblances des deux groupes d'enquêtés :

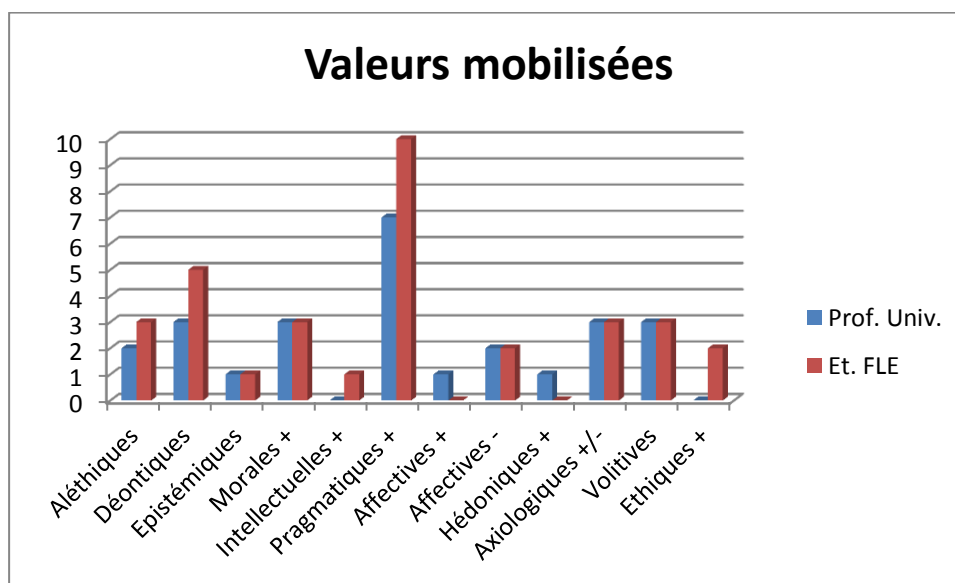


Figure 109 : Graphique : **Travail** – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Ce tableau nous permet de faire remarquer que les deux groupes d'enquêtés mobilisent autant en français qu'en espagnol surtout des valeurs axiologiquement positives et des valeurs ontologiques. Les caractéristiques de cette mobilisation axiologique rendent compte de la conception optimiste et positive des deux groupes vis-à-vis du travail. Les étudiants de FLE utilisent dans leurs définitions de l'entité lexicale **travail** des termes qui sont porteurs de valeurs pragmatiques positives et de cette manière, ils renforcent les représentations abordées dans le premier questionnaire. Maintenir ces mêmes valeurs comme les plus mobilisées rend compte de l'importance qu'ils accordent aux bénéfices qu'ils peuvent obtenir du travail et du caractère utile de cette activité. Dans cet ordre d'idées, le travail procure à l'individu l'argent qui lui permet d'améliorer ses conditions de vie et, durant le développement des activités propres au travail, ce sujet développe des habiletés et renforce sa responsabilité et nourrit son expérience. Malgré le nombre inférieur de valeurs pragmatiques positives qu'ils mobilisent, les professeurs universitaires attribuent aussi au travail une fonction très importante dans leur vie de par son caractère d'utilité sociale ou individuelle.

Les valeurs aléthiques et déontiques apparaissent également comme des marques importantes dans les représentations de ces Colombiens, les uns parlant espagnol et les autres apprenant et améliorant leur niveau de FLE. Ce sont surtout les étudiants de FLE qui assignent des valeurs ontologiques au travail en ce sens qu'ils conçoivent le travail dans ses rapports avec la vie, la société, le devoir et la responsabilité, entre autres. Ces relations se caractérisent par leur orientation de nécessité et d'obligation dans la mesure où le travail favorise le développement du sujet et de la société, mais en même temps il impose des conditions.

En revenant aux valeurs axiologiques, les deux groupes d'informateurs mobilisent d'une manière semblable des valeurs morales positives, bivalentes et affectives négatives. Le nombre de valeurs mobilisées dans les zones modales mentionnées n'est pas très significatif, mais il permet de constater une prédominance de valeurs pragmatiques positives chez les deux groupes ce qui marque des coïncidences déterminées probablement par les bases culturelles et linguistiques communes. A ce qui vient d'être présenté, nous ajoutons deux autres valeurs sur lesquelles s'accordent ces groupes : finalisantes (volitives) et valeurs de jugement de vérité (épistémiques). Ainsi, tant en espagnol qu'en français, les locuteurs enquêtés relient le travail à leurs objectifs, à leurs intentions qui sont en rapport avec une amélioration des conditions de vie au moyen de l'argent perçu grâce au travail et, d'une manière spécifique, à l'emploi. En même temps, les enquêtés convoquent dans leurs définitions des termes qui rendent compte de l'importance qu'ils accordent à la connaissance qui est indispensable pour le travail et qui peut aussi en résulter.

VII.1.3 Le mot *travail* chez des enseignants de FLE et des étudiants de FLE colombiens

VII.1.3.1 Premier questionnaire

Le tableau ci-dessous reprend et présente les termes que d'une manière spontanée ont écrits les enseignants et les étudiants de FLE de l'Université Pédagogique Nationale.

Enseignants de FLE		Étudiants de FLE	
<i>Travail</i> DC	Occurrences %	<i>Travail</i> DC	Occurrences %
temps	44,44	argent	52,14
étude	33,33	responsabilité	35
horaire	33,33	effort	33,57
responsabilité	33,33	temps	15,71
salaire	33,33	activité	13,57
activité	22,22	expérience	11,43
apprentissage	22,22	devoir	10
contrats	22,22	connaissance	10
devoir	22,22	professeur	9,29
effort	22,22	profession	9,29
expérience	22,22	compromis	8,57
fatigue	22,22	école	8,57
profession	22,22	vie	7,86
recherche	22,22	faire	7,86
sacrifice	22,22	occupation	7,14
tâche	22,22	amour	6,43

argent	22,22	compétence	6,43
		préparation	5,71
		société	5,71
		apprendre	5
		obligation	5

Figure 110 : Tableau comparatif des mots associés à **travail** en français (E. FLE et ET. FLE)

Le graphique proposé montre les stéréotypes mobilisés sur lesquels ont coïncidé les enseignants et les étudiants de FLE enquêtés :

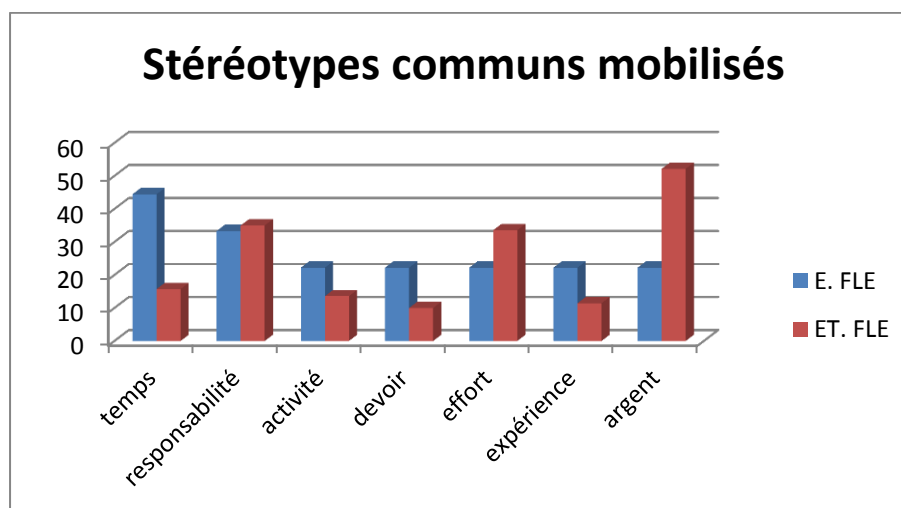


Figure 111 : Graphique : **Travail** – Stéréotypes communs mobilisés en français (E. FLE et ET. FLE)

Sur 27 termes mobilisés par les étudiants de FLE et 23 représentations des enseignants en rapport avec le mot **travail** - les deux groupes ayant répondu aux questionnaires en français- 7 entités lexicales sont identiques et 36 différentes. Rappelons que ces enseignants ont été, la plupart, ceux qui ont orienté l'apprentissage du français des étudiants enquêtés et, du moins, au moment où nous avons effectué la passation des questionnaires ces derniers avaient les enseignants enquêtés comme professeurs. En théorie, ces enseignants seraient l'un des référents linguistiques et culturels des étudiants sur le parcours de l'apprentissage de la langue française et du développement des compétences sémantique et pragmatique, ainsi que sur les informations culturelles francophones qui circulent dans la salle de classe de langue étrangère en contexte exolingue.

En reprenant le graphique ci-dessus, nous pouvons constater que les deux groupes s'accordent sur des stéréotypes qui sont apparus comme coïncidences entre eux et les professeurs universitaires, *id est* entre le français et l'espagnol. Les trois groupes d'informateurs mobilisent donc trois stéréotypes, tant en espagnol qu'en français : **responsabilité**, **activité**, **effort**. Les étudiants de FLE apparaissent comme ceux qui mobilisent le moins le terme **activité**, ce qui met en évidence que leur représentation de **travail** comme ensemble d'actions diverses dans différents domaines de l'expérience humaine n'est pas très fréquente ni très ancrée en eux. En abordant, à présent, uniquement les représentations des deux groupes s'exprimant en français, nous remarquons que parmi les stéréotypes mobilisés par les étudiants les mots **devoir** et **expérience** ont une faible fréquence vis-à-vis des mêmes termes convoqués par les enseignants. Par conséquent, les enchaînements **travail DC devoir** et **travail DC expérience** étant moins marqués chez les étudiants que chez les enseignants, nous considérons que pour eux le sens de l'obligation et des événements qui apportent des apprentissages n'est pas très significatif. Contrairement à cette caractéristique,

les représentations des enseignants sont prépondérantes et accordent plus d'importance à ces stéréotypes.

Un quatrième stéréotype commun aux deux groupes qui n'est pas très fréquent chez les étudiants correspond au mot **temps**. Le nombre d'occurrences de ce terme chez les enseignants rend compte de l'importance qu'ils accordent aux horaires, à la distribution des activités dans la journée, à la gestion du temps dans leurs rapports avec le travail, alors que pour les étudiants, cette dimension, bien que présente, n'est pas fondamentale. Cette différence de conceptions, malgré l'appartenance à la même culture et la maîtrise de la même langue maternelle, ainsi que le fait de partager le français comme langue étrangère, peut obéir à la différence d'âge, donc à la génération, et à d'autres facteurs sociaux.

Par opposition à cette représentation du **temps** en rapport avec le **travail**, les étudiants voient dans l'**argent** une conséquence positive du travail et lui assignent beaucoup d'importance ce qui met en relief la mobilisation de valeurs pragmatiques fortement liées à l'utilité du travail.

Nous restituons dans le tableau ci-dessous les valeurs correspondantes aux entités lexicales mobilisées par ces enquêtes :

Enseignants de FLE			Etudiants de FLE		
Travail DC	Valeurs	%	Travail DC	Valeurs	%
temps	<Aléthiques>	44,44	argent	<Axiologiques pragmatiques + >	52,14
étude	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	33,33	responsabilité	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales + >	35
horaire	<Aléthiques et axiologiques bivalentes>	33,33	effort	<Axiologiques affectives – >	33,57
responsabilité	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales + >	33,33	temps	<Aléthiques>	15,71
salaire	<Axiologiques pragmatiques + >	33,33	activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	13,57
activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	22,22	expérience	<Axiologiques pragmatiques et intellectuelles + >	11,43
apprentissage	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	22,22	devoir	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales + >	10
contrats	<Axiologiques pragmatiques et affectives + >	22,22	connaissance	<Epistémiques et pragmatiques >	10
devoir	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales + >	22,22	professeur	<Déontiques et axiologiques pragmatiques +>	9,29
effort	<Axiologiques affectives hédoniques et morales – >	22,22	profession	<Déontiques et axiologiques pragmatiques +>	9,29
expérience	<Axiologiques pragmatiques et intellectuelles + >	22,22	compromis	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales + >	8,57
fatigue	<Axiologiques affectives hédoniques et morales – >	22,22	école	<Déontiques et aléthiques >	8,57
profession	<Déontiques et axiologiques pragmatiques +>	22,22	vie	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et éthiques +>	7,86
recherche	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	22,22	faire	--	7,86
sacrifice	<Axiologiques affectives hédoniques et morales – >	22,22	occupation	<Axiologiques pragmatiques + >	7,14
tâche	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales + >	22,22	amour	<Axiologiques affectives + >	6,43
argent	<Axiologiques pragmatiques + >	22,22	compétence	<Axiologiques pragmatiques + >	6,43
			préparation	<Axiologiques pragmatiques + >	5,71
			société	<Déontiques et aléthiques et axiologiques éthiques +>	5,71
			apprendre	<Epistémiques, volitives et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	5
			obligation	<Déontiques et axiologiques morales +>	5

Figure 112 : **Travail** – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)

Le graphique suivant reprend et représente les valeurs mobilisées afin de poursuivre la comparaison des représentations convoquées par les deux groupes autour du mot *travail* :

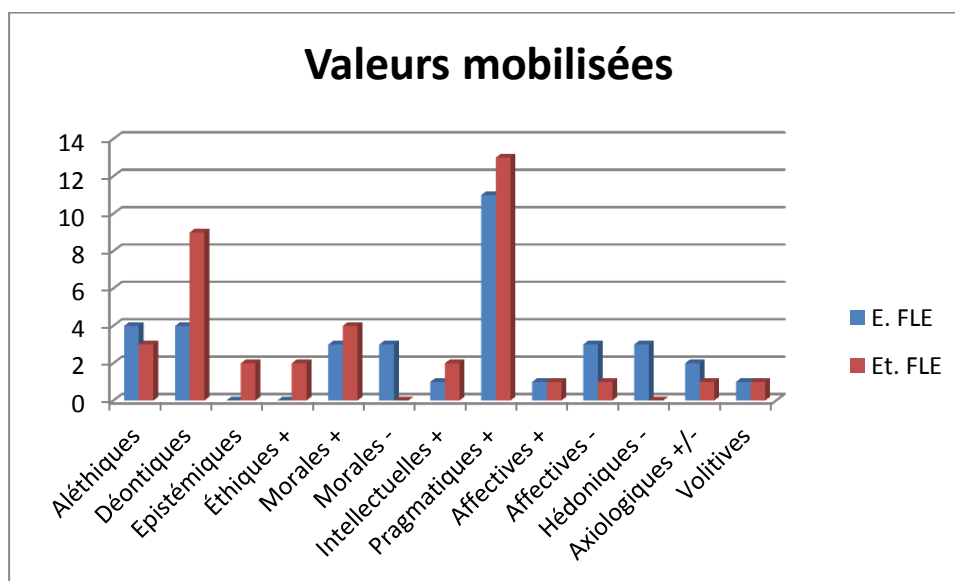


Figure 113 : Graphique : *Travail* – Valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)

Le tableau comparatif ci-dessus complète l'étude que nous avons exposée dans le domaine des stéréotypes mobilisés en français par les enseignants et les étudiants de français. Nous pouvons constater que les valeurs portées par les termes que ces groupes ont associés au mot *travail* rendent compte de leurs conceptions et de leurs compétences et, de cette manière, nous renforçons l'analyse effectuée pour aborder les stéréotypes communs et les différences retrouvées.

Nous constatons dans les résultats de ce premier questionnaire, mis en parallèle, que les deux groupes, notamment celui des étudiants de FLE, mobilisent un nombre élevé de valeurs axiologiquement positives qui recouvrent la zone modale pragmatique. Ces derniers convoquent ces valeurs positives lorsqu'ils pensent spontanément aux conséquences positives du travail telles que l'**argent**, l'**expérience**, la **responsabilité**, le **devoir**, les **connaissances** et l'**amélioration** des conditions de vie ainsi que le développement de la société qui passerait par un développement et une transformation individuelle. Au même titre que les caractéristiques présentées ci-dessus, il existe des points communs entre ces étudiants et certains de leurs enseignants dans la mesure où ces derniers inscrivent les valeurs pragmatiques positives dans des stéréotypes tels que **salaire**, **responsabilité** et **devoir**.

Les valeurs axiologiquement négatives sont presque absentes chez les étudiants de français, alors que chez leurs enseignants les affectives, les morales et les hédoniques apparaissent de manière plus visible. Les premiers mobilisent ces valeurs notamment par le biais du stéréotype **effort** tandis que les enseignants rendent plus marquée la présence de ces valeurs grâce aux termes **sacrifice**, **souffrance** et **effort**. Nous pouvons donc dire que les enseignants voient dans le travail une activité qui exige la mise en place d'actions qui entraînent des aspects négatifs ou bien elle provoque des effets négatifs. Cette conception n'est pas marquée pour le groupe d'étudiants de FLE. Au passage, nous constatons que ces derniers ont une vision plus optimiste du travail que leurs enseignants. Cette différence évidente, malgré le partage de la culture et la langue maternelle ainsi que la possibilité de communiquer en FLE, rend compte de certaines causes possibles telles que la différence

d'âge, l'appartenance sociale ou encore des aspects ponctuels de la langue étrangère. A cela nous ajoutons le vécu de chaque groupe dans la mesure où, bien que quelques étudiants aient un emploi au moment de la passation de l'enquête, le groupe d'apprenants se caractérise par le manque d'expérience dans le monde du travail.

Parmi la prépondérance de valeurs axiologiquement positives des étudiants par rapport à leurs enseignants, nous observons la mobilisation des zones modales éthique, intellectuelle et morale. Les valeurs éthiques que les étudiants relient au social, au vital, sont absentes chez les enseignants et rendent compte de la liaison que ces futurs enseignants de FLE établissent entre le travail et la contribution au développement social, mais en même temps du rôle de la société dans le monde du travail et son engagement dans la formation des jeunes pour faire face aux caractéristiques de leur temps. Les jeunes se sentent aussi engagés à l'égard de la société et voient dans le travail un sens d'obligation et de compromis et dans ces rapports, ils identifient dans l'apprentissage l'occasion de se préparer pour transformer leurs conditions de vie.

Quant aux autres valeurs, les étudiants mobilisent les épistémiques qui mettent en évidence les rapports qu'ils établissent entre l'apprentissage et les connaissances comme des réalités qui favorisent la réalisation des activités choisies ou imposées ou encore le travail qui procure l'argent. Même si la mobilisation de ces valeurs reste faible, chez les enseignants elle l'est beaucoup moins, ce qui est particulièrement intéressant si nous prenons en considération que pour eux la consolidation de valeurs de jugement de vérité fait partie de leurs compétences professionnelles. Un autre aspect qui attire notre attention est l'absence de valeurs finalisantes (volitives) ce qui renforce les valeurs axiologiquement négatives recouvrant la zone modale morale et affective surtout chez les enseignants. La volonté, l'intention n'est donc pas présente parmi les représentations des deux groupes de français.

Finalement, les enseignants de FLE prêtent plus d'importance aux valeurs aléthiques alors que les étudiants mobilisent surtout des valeurs déontiques. Les premiers s'orientent vers des aspects nécessaires à la préparation et à la réalisation adéquate du travail tandis que les étudiants ont des représentations qui rendent compte des obligations de la société et de l'école envers les citoyens pour les former et les aider à faire face aux exigences de la vie et du travail, d'un côté, et de leurs responsabilités devant le travail et l'emploi qui sont résultat de leur formation et de la contribution de la société à l'amélioration de ses citoyens, de l'autre.

VII.1.3.2 Deuxième questionnaire

Dans le tableau ci-dessous, nous rendons compte des résultats de ce questionnaire qui proposait aux étudiants d'évaluer la possibilité ou l'impossibilité de cinq DA, comme suit:

Séries de chaînes	Enseignants de FLE		Etudiants de FLE	
	possible %	Impossible %	possible %	Impossible %
S1 : Travail alors argent, donc bonheur et liberté.	88,89	11,11	64,29	35
S2 : Travail alors imposition, perte de liberté, mais argent.	55,56	44,44	62,14	37,86
S3 : Travail alors responsabilité, mais souffrance.	55,56	44,44	50,71	48,57
S4 : Travail alors autonomie, donc indépendance.	100,00	0,00	87,86	10,71
S5 : Travail alors satisfaction, mais sacrifice.	88,89	0,00	87,14	10,71

Figure 114 : *Travail* – Tableau comparatif des DA autorisés en français (E. FLE et ET. FLE)

Les pourcentages des choix des enseignants de FLE ainsi que des étudiants lors de l'autorisation des déploiements argumentatifs proposés dans le deuxième questionnaire apparaissent dans le graphique suivant :

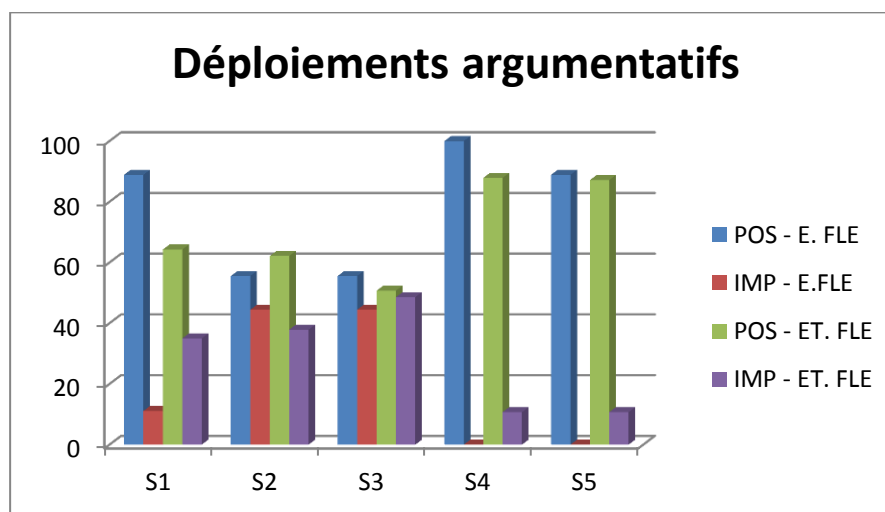


Figure 115 : Graphique : *Travail* – Évaluation des DA par les enseignants de FLE et les étudiants de FLE

Un premier aspect à relever dans ce graphique est la prédominance des pourcentages des DA autorisés par les enseignants de FLE, par-dessus les mêmes DA autorisés comme possibles par les étudiants. Cette caractéristique est constante dans 4 des 5 DA proposés aux enquêtés. En outre, à l'intérieur de chaque groupe, on peut voir un écart très marqué entre ceux qui apprécient comme possible les DA S1, S4 et S5 et ceux s'opposant à cette possibilité. En revanche, les différences sur le plan des pourcentages du possible / impossible des DA S2 et S3 ne sont pas très nettes à tel point que les deux groupes d'enquêtés sont partagés dans leurs appréciations dans le DA S3.

En reprenant, à présent, chaque DA évalué par les deux groupes de français, nous constatons que le quatrième, *travail DC autonomie DC indépendance*, est parmi les enchaînements autorisés celui qui atteint le plus grand nombre de réponses l'acceptant comme possible. L'acceptation de ce DA permet de mettre en évidence, et de rappeler, l'intérêt des Colombiens, en général, et des enquêtés, en particulier, à obtenir au moyen du travail, et de l'emploi, certains niveaux d'autonomie dans leur vie quotidienne et d'indépendance dans leurs décisions et leurs actions tant personnelles que professionnelles. Rappelons aussi la place du travail chez de nombreux Colombiens en ce sens que cet ensemble d'activités devient la voie pour la réalisation de rêves qui, très souvent, consistent à peine à la transformation des conditions précaires ou de pauvreté et dans d'autres à se donner un meilleur niveau de vie et obtenir une reconnaissance sociale. Bien entendu, dans la grande majorité des situations, l'argent perçu grâce au travail, à un bon emploi, est la clé qui ouvrira la porte de l'autonomie, donc à cette indépendance qui procure plusieurs aspects positifs.

Cependant, face à ces conquêtes que sont l'autonomie et l'indépendance, il apparaît une sorte de condition ou de contrainte, voire un obstacle que les deux groupes doivent franchir : le sacrifice ou, du moins, ce qu'ils considèrent un **sacrifice**. C'est la raison pour laquelle les deux ensembles d'informateurs s'accordent sur la possibilité du DA *travail DC satisfaction PT sacrifice*. La plupart des membres de ces deux groupes considèrent qu'il existe une relation entre le *travail* et le **sacrifice** qui peut mener à la **satisfaction**. Si nous

admettons que la satisfaction rend compte de l'obtention d'argent, du salaire perçu, de la promotion sociale, de l'accès à de meilleures conditions de vie, de l'autonomie, entre autres, et que le sacrifice représente des renoncements, les deux groupes ayant répondu en français sont d'accord sur les valeurs négatives portées par le terme sacrifice. Par conséquent, leur conception du travail se complète par une caractéristique négative qui dépasse l'idée de l'effort et atteint une dimension qui frôle le transcendantal de l'homme : renoncer à quelque chose de fondamentale pour atteindre la satisfaction. Cette idée du sacrifice présente chez beaucoup de Colombiens est très fréquente dans les conversations et les discussions des parents avec leurs enfants et même des enseignants avec les élèves et les étudiants. Il est aussi à remarquer que cette constante est surtout présente dans les couches sociales basse et moyenne.

De ce que nous venons d'exposer, nous pouvons conclure que cette caractéristique présente dans les deux groupes, notamment chez les enseignants, s'éloigne des représentations du mot travail en langue française. Par conséquent, nous pouvons trouver les raisons de ces aspects de la compétence sémantique et pragmatique en FLE, chez ces étudiants, dans les marques culturelles provenant de la culture colombienne qui se voit renforcée par l'influence des enseignants.

Les deux DA étudiés ci-dessus semblent renforcés par le premier que nous avons proposé aux enquêtés, à savoir : *travail DC argent DC bonheur et liberté*. Dans cet ordre d'idées, ni les enseignants ni les étudiants n'ont pas intérêt à fournir des efforts et des sacrifices si ces contraintes porteuses de valeurs axiologiquement négatives constituent le prix à payer pour obtenir de l'argent et, de cette manière, atteindre le bonheur et la liberté. Les deux groupes de français ont autorisé ce DA dans des pourcentages très élevés, ce qui rend compte de l'acceptation de cet enchaînement externe normatif à partir de leur compétence sémantique argumentative. Nous constatons aussi que cet enchaînement met en évidence l'orientation de ces enquêtés en ce sens qu'ils représentent au moins un secteur de la culture et la société colombiennes qui voient dans le travail, comme nous l'avons signalé auparavant, une activité qui permet de gagner de l'argent et de jouir des bénéfices qui découlent de ce gain. Le bonheur représente un état d'esprit qui découle de la possibilité de surmonter des difficultés et d'avoir accès à plusieurs privilèges qui n'existeraient pas sans l'argent. Ce sentiment est lié aussi à la liberté que procure le travail au moyen de l'argent. Cela revient à dire que l'argent permet à de nombreux Colombiens de se bâtir une indépendance et de faire des choix dans plusieurs domaines. Voilà pourquoi le travail est une voie d'accès à nombre de possibilités, à des effets positifs.

L'absence de valeurs volitives dans le premier questionnaire pour ces deux groupes d'informateurs semble fournir des éléments permettant de comprendre les résultats de leur appréciation du DA « travail DC imposition, perte de liberté PT argent ». Ce bloc d'argumentation externe transgressive aux résultats très partagés à l'intérieur de chacun des deux groupes ne rend pas compte d'une volonté, mais d'une imposition qui nuit à la liberté, et qui à la fin débouche, malgré cet aspect négatif, sur des conséquences positives du travail : l'obtention d'argent. Ce DA se rapproche des enchaînements proposés qui mettent en relief les contraintes du travail, mais qui favorisent l'existence d'effets positifs. L'autorisation de ce DA est plus nette chez les étudiants que chez leurs enseignants, ce qui nous permet de voir dans ces réponses que la conception des enseignants est moins négative que celle des étudiants. Ces derniers voient dans le travail une activité qui comprend des impositions qui provoquent des limites à leur liberté, bien que ces conditions qui font partie du travail mènent

à des effets positifs tels que l'argent. Bien que ces étudiants voient des aspects négatifs dans le travail, ils sont prêts à les supporter à condition de gagner l'argent leur permettant d'obtenir ce qu'ils veulent ou ce dont ils ont besoin. Nous ne devons pas chercher les raisons de cette orientation dans la langue française qu'ils apprennent, ou enseignent, mais dans les racines culturelles colombiennes et dans leur langue maternelle. Dans cet ordre d'idées, l'action des enseignants de FLE et les contenus des manuels utilisés pour orienter les apprentissages ne contribuent pas au développement des compétences sémantique et pragmatique des étudiants en FLE.

Finalement, le DA *travail DC responsabilité PT souffrance* semble être celui qui ne départage pas nettement les conceptions de chacun des groupes de français en ce sens que les pourcentages rendant compte du nombre d'autorisations n'est pas très marqué. Cependant, les deux groupes considèrent que le DA est possible pour au moins 52% des informateurs de chaque groupe d'enquêtés. Par conséquent, nous constatons que la perception de *travail* comme activité qui se relie à la responsabilité et qui provoque la souffrance comme l'un des effets de cette responsabilité n'est pas marquée dans ces groupes. Ainsi, les deux groupes de FLE sont d'accord sur l'importance de la responsabilité dans le travail, mais ils n'autorisent pas l'idée de la souffrance comme l'un des composants de ce DA.

Si nous abordons, à présent, les valeurs inscrites dans les DA que nous avons proposés à ces groupes d'enquêtés, nous pourrons rendre compte des orientations et des préférences de ces informateurs colombiens qui enseignent et apprennent le français comme langue étrangère en Colombie. Pour ce faire, nous présentons le graphique ci-dessous qui expose les valeurs mobilisées par chacun de ces groupes :

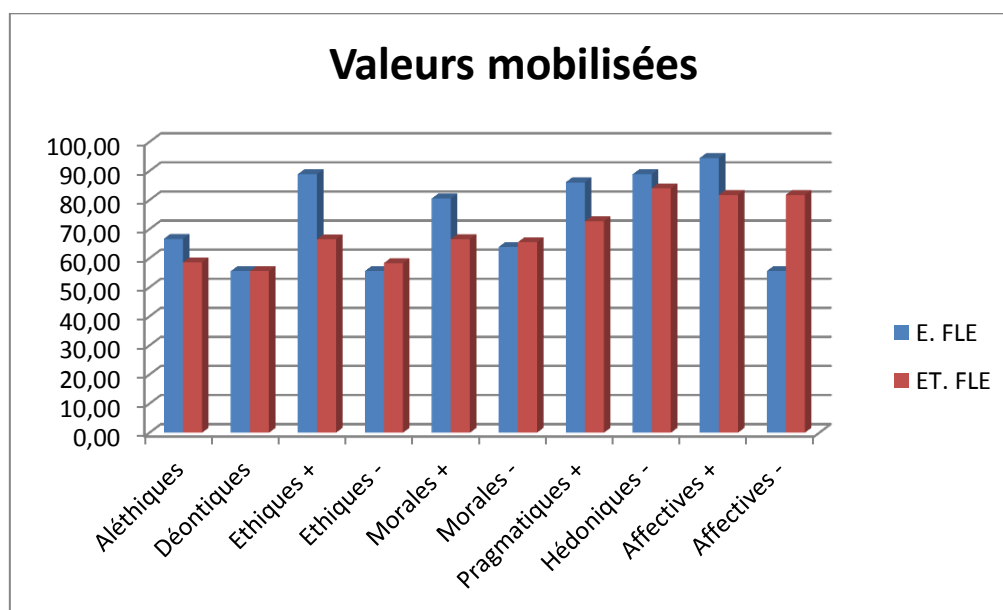


Figure 116 : Graphique : *Travail* – Valeurs mobilisées dans les DA proposés

Suivant le choix des DA et donc, des enchaînements que ces groupes autorisent comme possibles à partir de leur compétence sémantique argumentative, nous constatons qu'au moins la moitié de chacun de ces groupes s'accordent sur dix valeurs inscrites dans les termes constituant les blocs d'argumentation externe proposés. Ces valeurs se caractérisent par leur diversité et leur complexité, eu égard à ce que les choix faits par les deux groupes rendent compte d'un nombre similaire de valeurs axiologiquement positives et négatives. A

ces valeurs, il faut ajouter des valeurs déontiques et aléthiques qui font partie des choix des deux groupes au moins dans 50% de leurs réponses autorisant les DA proposés. À partir du nombre d'informateurs qui ont autorisé la possibilité dans la réalisation des DA, nous observons que les valeurs étant les plus présentes dans ce choix correspondent, chez les enseignants, aux affectives positives, aux éthiques positives, aux pragmatiques positives, aux hédoniques négatives et aux morales positives. Quant aux étudiants, ce groupe autorise des DA de telle manière que les valeurs qui y sont inscrites et étant les plus marquées chez eux sont les hédoniques négatives, les affectives positives, les pragmatiques positives et les morales positives.

Ce qui vient d'être exposé montre que les enseignants de FLE s'orientent plutôt vers une conception positive du travail qui procure le bonheur, le bien-être et le bien individuel, et qui débouche sur des résultats positifs. Cependant, face à cette conception positive, ce groupe s'identifie aussi à une composante négative du travail qui provoque des effets négatifs comme la souffrance ou bien elle suppose ou exige des sacrifices, ce qui renvoie à identifier des valeurs hédoniques négatives dans cette orientation. Les étudiants enquêtés sont plutôt marqués par une vision négative du travail et de cette manière ils voient dans le travail des valeurs hédoniques négatives, ces dernières étant celles qu'ils assignent dans la plus grande partie aux termes contenus dans les DA proposés. Une sorte d'équilibre entre les représentations négatives et positives, ce qui rend compte de la complexité des valeurs mobilisées qui prend place lorsque nous observons que ces étudiants s'orientent aussi vers des valeurs positives du travail. Ces valeurs rendent compte du bonheur qui peut se construire comme une conséquence du travail et malgré les renoncements auxquels les individus doivent faire face.

A cette dimension positive dans la zone modale affective il faut ajouter des valeurs pragmatiques positives qui mettent en évidence autant l'idée utilitaire du travail représentée par l'argent que les conditions favorisant la réalisation des activités qui conforment le travail. Finalement, bien qu'en général la tendance montre que les valeurs positives l'emportent sur les négatives, les étudiants font preuve de conceptions qui se construisent lentement dans le temps, donc du processus d'apprentissage, d'où la complexité de leurs représentations du mot travail en FLE. Nonobstant, les enseignants, qui auraient une compétence communicative et des compétences sémantiques et pragmatiques plus solides rendent compte d'une caractéristique similaire ce qui nous mène à conclure que les valeurs mobilisées et / ou identifiées par les étudiants sont influencées par les enseignants et, bien entendu, les compétences aussi.

VII.1.3.3 Troisième questionnaire

Dans le tableau ci-dessous nous présentons la synthèse des termes mobilisés par les enseignants de FLE et par les étudiants de cette langue pour définir le mot *travail*. Sans oublier la différence entre le nombre d'informateurs de chacun de ces groupes, il est à noter, au premier regard, que le nombre d'entités lexicales chez les étudiants de FLE est plutôt supérieur à celui des enseignants, encore plus si l'on compare les résultats de ces derniers dans le premier questionnaire.

Enseignants de FLE		Étudiants de FLE	
Travail DC	Occurences %	Travail DC	Occurences %
activité	66,67	activité	46,43
obtenir	33,33	argent	28,57
effort	33,33	personnes	25,71
domaine	22,22	effort	20,00
théorique	22,22	connaissance	14,29
		action	12,86
		société	10,00
		vie	7,86
		habiletés	6,43
		but	5,71
		objectif	5,00
		devoir	5,00
		responsabilité	5,00
		pratique	5,00
		expérience	4,29
		bénéfices	4,29
		occupation	3,57
		rémunération	3,57
		besoin	2,86

Figure 117: Tableau comparatif des définitions de **travail** en français (E. FLE et ET. FLE)

Parmi les mots utilisés dans les définitions proposées par ces deux groupes, nous avons identifié deux qui sont communs à ces deux types d'informateurs : **activité** et **effort**.

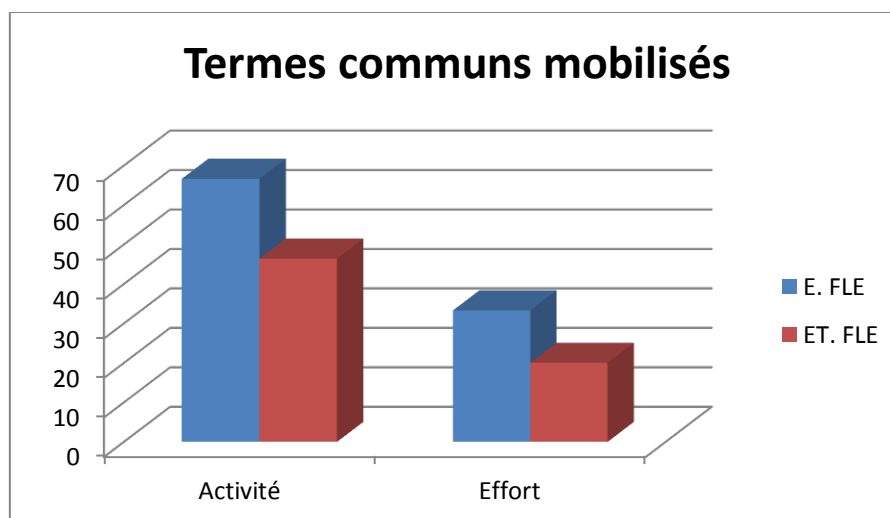


Figure 118 : Graphique : **Travail** – Termes communs mobilisés en français (E. FLE et ET. FLE)

Le graphique ci-dessus rend compte du comparatif de ces deux termes et nous faisons remarquer qu'ils sont plus fréquents chez les enseignants que chez les étudiants de FLE. Ce résultat met en évidence qu'un nombre très important d'enseignants s'accordent sur une conception du travail centré sur le mot **activité** et sur la diversité d'actions et de domaines auxquels renvoie ce terme. Par conséquent, cette idée de travail est très solide chez les enseignants. Il en va de même chez les étudiants qui rendent le mot **activité** le plus fréquent parmi les entités lexicales utilisées pour définir le terme **travail**. Quant au mot **effort**, il est plus fréquent et plus disponible chez les enseignants que chez les étudiants de FLE ce qui nous autorise à conclure que la conception négative de travail est plus marquée chez les

enseignants que chez les étudiants, ce qui revient à dire que la présence de valeurs négatives est plus visible dans le premier groupe d'enquêtés.

Pour ce qui est des autres mots présents dans les définitions des deux groupes, nous remarquons des différences marquées qui rendent compte, chez les enseignants, d'un champ d'activités restreint à leur action comme enseignants, ce qui est représenté par les termes **domaine** et **théorique**. Face à cette conception du *travail* chez les enseignants qui se limite au champ d'expérience immédiate, à leur expérience enseignante et de recherche, les étudiants rendent compte d'une large gamme de termes en rapport avec leur idée du *travail*. Dans cet ordre d'idées, les étudiants associent au *travail*, dans leurs définitions, des termes qui renvoient à un champ d'expérience plus général et qui recouvre la **vie**, la **société**, la **pratique**, les **besoins** et le gain représenté par l'**argent**, la **rémunération** et les **bénéfices**. A cela il faut ajouter les idées de **personne**, d'**expérience**, de **connaissances** et d'**objectifs**, entre autres. Cette diversité d'éléments véhicule une conception complexe du travail qui recouvre tant l'activité immédiate des étudiants que leur vision générale de cette activité et les relations avec la vie individuelle et sociale future.

Malgré la deuxième place que les étudiants accordent au mot **argent**, qui rend compte de l'une des conséquences positives du *travail*, ce qui est très important pour eux, ce groupe assigne une place significative au terme **personne(s)** qui fait rappeler l'idée présente chez beaucoup de Colombiens scolarisés sur l'importance de la personne, de l'être humain qu'est celui qui travaille. Nonobstant, cette idée est absente dans les définitions des professeurs de FLE. Une autre différence marquée entre les enseignants et les étudiants de FLE est la présence, chez ces derniers, du rôle des **connaissances** dans le travail. De cette manière, cette composante apparaît comme une condition pour mener à bien les activités liées au travail, ce qui met en relief la place de la formation. Ces aspects ne sont pas présents non plus chez les enseignants de FLE.

Nous pouvons donc déterminer que l'influence des compétences sémantique et pragmatique des enseignants sur les étudiants n'est pas significative ou, du moins, n'apparaît pas dans les définitions de ces derniers.

En suivant la même démarche des présentations précédentes, dans le tableau suivant nous rendons compte des valeurs inscrites dans les représentations mobilisées tant par les enseignants de FLE que par les étudiants de cette langue.

Enseignants de FLE			Etudiants de FLE		
Travail DC	Valeurs	%	Travail DC	Valeurs	%
activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	66,67	activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	46,43
obtenir	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	33,33	argent	< Axiologiques pragmatiques + >	28,57
effort	<Axiologiques affectives- >	33,33	personnes	<Déontiques /aléthiques et axiologiques morales + >	25,71
domaine	< Axiologiques pragmatiques + >	22,22	effort	<Axiologiques affectives - >	20
théorique	<Epistémiques, axiologiques intellectuelles +>	22,22	connaissance	<Epistémiques > pragmatiques	14,29
			action	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	12,86
			société	<Déontiques et aléthiques et axiologiques éthiques +>	10
			vie	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et éthiques +>	7,86

		habiletés	< Axiologiques pragmatiques + >	6,43
		but	<Volitives >	5,71
		objectif	<Volitives >	5,00
		devoir	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales + >	5
		responsabilité	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales + >	5
		pratique	< Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	5
		expérience	<Axiologiques pragmatiques et intellectuelles + >	4,29
		bénéfices	< Axiologiques pragmatiques + >	4,29
		occupation	<Axiologiques pragmatiques + >	3,57
		rémunération	< Axiologiques pragmatiques + >	3,57
		besoin	<Aléthiques et axiologiques affectives - >	2,86

Figure 119 : *Travail* – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)

Le graphique suivant rend compte des valeurs contenues dans les termes utilisés dans les définitions des enseignants et des étudiants de FLE :

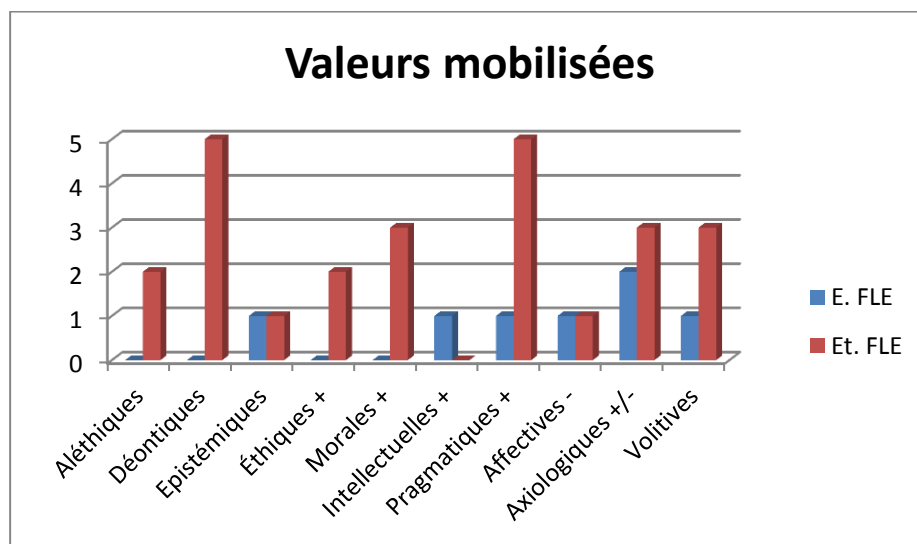


Figure 119 : Graphique : *Travail* – Valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)

À partir du graphique proposé, seuls les étudiants de FLE mobilisent des valeurs aléthiques, déontiques et morales positives. Cette présence et absence de valeurs chez les uns et les autres conduit à établir que les étudiants accordent de l'importance à l'idée du travail dans ses rapports avec la nécessité et l'obligation, ainsi qu'avec une orientation vers le bien que procure cette activité de l'expérience humaine. Nonobstant, la valeur la plus convoquée dans les deux groupes et notamment chez les étudiants de FLE est celle qui conforme la zone modale pragmatique positive. La prépondérance de cette valeur rend compte de l'importance des aspects positifs qui favorisent le *travail* et aussi les effets positifs de ce travail. Il en découle que la connaissance, les habiletés, l'expérience et l'argent représentent pour les étudiants des aspects fondamentaux du travail.

D'autre part, les valeurs les plus mobilisées chez les enseignants de FLE mettent en évidence la pluralité d'aspects, positifs et négatifs, qui composent le *travail*. L'ambivalence des valeurs axiologiques met en évidence la possibilité d'effets positifs et négatifs du travail, ainsi que les conditions qui concourent soit à la réalisation du travail, soit aux difficultés qui le rendent irréalisable. Bien que ces valeurs n'apparaissent pas parmi les plus mobilisées chez

les étudiants, ce groupe voit aussi dans le travail des aspects tant positifs que négatifs et c'est le cotexte ou le contexte qui détermine l'orientation vers l'un ou l'autre des pôles axiologiques.

Les étudiants de FLE utilisent dans leurs définitions du mot *travail* des termes qui portent des valeurs volitives, ce qui rend compte de la place et des relations des finalités, des buts, de la volonté du sujet dans ses rapports au travail.

Finalement, la mobilisation de valeurs dans les deux groupes d'enquêtés est très complexe de par la présence de valeurs hétérogènes, ce qui fait preuve de la complexité de leurs représentations. De même, nous observons une faible influence linguistique et culturelle (culture cible) des enseignants sur les étudiants de FLE. Ce constat rend compte d'un nombre d'empreintes très réduit de la langue française et de la culture francophone dans la compétence sémantique et pragmatique des étudiants de FLE.

VII.2 Représentations du mot *estudio/étude* en français et en espagnol de Colombie

VII.2.1 Le mot *étude* chez des professeurs universitaires et des enseignants de FLE colombiens

VII.2.1.1 Premier questionnaire

Dans le tableau ci-dessous nous reprenons les résultats obtenus des réponses rédigées par ces deux groupes dans la première question pour laquelle nous avons demandé aux informateurs d'associer spontanément des termes à l'entité lexicale *étude* (*estudio* en espagnol).

Professeurs universitaires		Enseignants de FLE	
<i>Etude</i> DC	Occurrences %	<i>Etude</i> DC	Occurrences %
apprentissage	47,62	lecture	44,44
connaissance	42,86	analyse	33,33
application	42,86	apprentissage	33,33
formation	38,10	recherche	33,33
analyse	23,81	connaissances	33,33
développement	19,05	difficultés	33,33
enseignement	19,05	effort	33,33
lecture	19,05	compromis	22,22
concentration	19,05	formation	22,22
recherche	14,29	organisation	22,22
formation (continue)	9,52	réussite	22,22
compréhension	9,52	travail	22,22
éducation	9,52	satisfaction	22,22
effort	9,52		
plaisir	9,52		
opportunité	9,52		
démarche	9,52		
progrès	9,52		
objectif	9,52		

Figure 120 : Tableau comparatif des mots associés à *étude* en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Nous constatons, suivant ces données, que le nombre de termes mobilisés en langue espagnole de Colombie est bien plus élevé que celui cité par les enseignants en langue française pour rendre compte de l'entité lexicale *estudio* (*étude*). Sur 19 mots convoqués par les professeurs universitaires 18 ont une orientation positive, alors que chez les enseignants de FLE 2/13 mobilisent des valeurs négatives. Ces aspects nous autorisent à préciser que malgré cette différence du nombre de mots associés au terme *étude* et d'orientation positive/négative inscrite, les deux groupes d'informateurs ont des perceptions plutôt positives de ce terme. Nous considérons que des aspects tels que la profession et l'appartenance sociale influencent ces associations et cette orientation axiologique et dépasseraient les différences linguistiques.

En outre, sur les 25 mots que les deux types d'enquêtés associent à l'*étude*, 7 sont mobilisés dans les deux langues : **aprendizaje** (**apprentissage**), **conocimiento** (**connaissance**), **formación** (**formation**), **análisis** (**analyse**), **lectura** (**lecture**), **investigación** (**recherche**) et **esfuerzo** (**effort**). Dans le graphique suivant, nous rendons compte des différences dans la mobilisation de ces termes par chacun des groupes d'enquêtés :

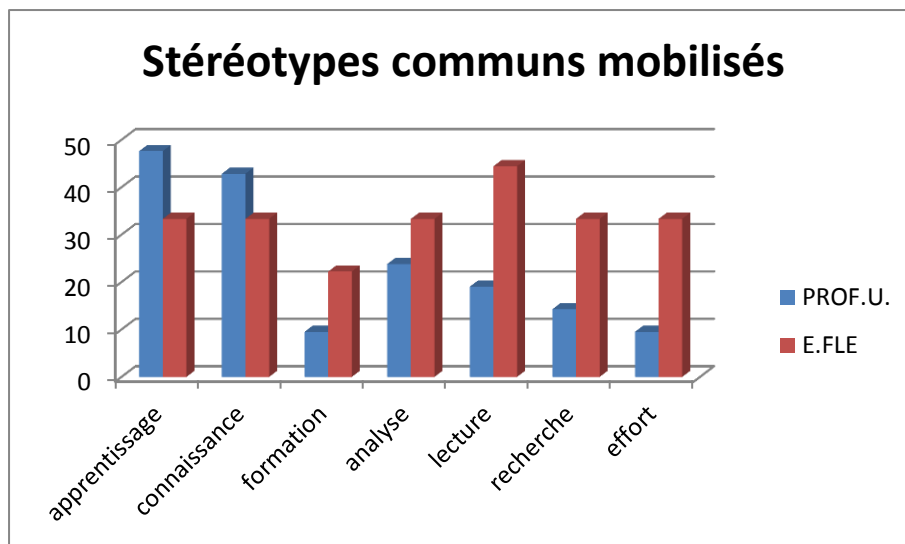


Figure 121 : Graphique : *Étude* – Stéréotypes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

L'image ci-dessus met en lumière les différences marquées à l'intérieur des mots sur lesquels s'accordent les professeurs universitaires (langue espagnole) et les enseignants de FLE (français) pour rendre compte du terme *estudio* (*étude*). Bien que les groupes coïncident sur cette idée d'étude liée à l'**apprentissage** et à la **connaissance**, lesquels peuvent être atteints par le biais de la formation, chacun de ces ensembles insiste plutôt sur certains stéréotypes que sur d'autres. De la même manière, les informateurs des deux langues s'accordent sur la représentation de l'*étude* dans son rapport avec des activités indispensables telles que l'**analyse** et la **lecture** ou encore dans le rôle de la **recherche** qui permet de faire avancer les connaissances ou d'améliorer les apprentissages. Les deux groupes signalent aussi la place de l'**effort** dans l'*étude* comme une exigence/condition pour aboutir. Cependant, face à ces ressemblances les professeurs universitaires s'orientent plutôt vers les opérations intellectuelles alors que les enseignants de FLE associent plus spontanément la **lecture** à l'*étude*. De plus, les informateurs en langue espagnole accordent peu d'importance à l'effort, donc à l'orientation négative de l'étude, tandis que le groupe répondant en français assigne autant d'importance à l'effort qu'à l'apprentissage, à l'analyse ou à la recherche.

Quant aux différences sur le plan des termes mobilisés, nous identifions une diversité de mots associés à l'étude par les professeurs universitaires : **aplicación** (**application**), **desarrollo /crecimiento** (**développement**), **enseñanza** (**enseignement**), **concentración** (**concentration**), **formación permanente** (**formation continue**), **comprensión** (**compréhension**), **educación** (**éducation**), **placer** (**plaisir**), **oportunidad** (**opportunité**), **procedimiento** (**démarche**), **progreso** (**progrès**) et **objetivo** (**objectif**). Contrairement à cette série d'associations proposée en langue espagnole, les enseignants de FLE mentionnent un ensemble réduit de stéréotypes : **difficultés**, **compromis**, **organisation**, **réussite**, **travail** et **satisfaction**.

En ne retenant que les mots les plus fréquents pour chacun de ces deux groupes d'enquêtés, car ils sont les plus significatifs des représentations mobilisées, on s'aperçoit que les professeurs universitaires voient dans l'étude l'importance de l'**application**, de la **discipline** de chaque individu pour mener à bien les activités liées à l'étude et qui mènent à l'apprentissage. De leur côté, les enseignants de FLE lient l'étude aux **difficultés** qui surviennent et auxquelles il faut faire face. Dans cet ordre d'idées, les Colombiens ayant répondu en espagnol assignent plutôt des valeurs aléthiques à ces rapports avec l'étude, alors que ceux qui ont répondu en français inscrivent dans l'étude une vision négative marquée par des valeurs affectives négatives.

En revenant, à présent, aux termes communs aux deux groupes, mais en se centrant sur leur fréquence et leur disponibilité, les professeurs universitaires s'orientent vers une conception de l'étude qui comprend les **apprentissages** et les **connaissances** en tant que résultat, alors que les enseignants de FLE privilégient l'idée de l'étude dans ses rapports avec le processus, *id est* des activités qui favorisent l'apprentissage et qui font partie des actions de celui qui étudie ; c'est bien le cas de la **lecture** et de l'**analyse**.

A partir de cette étude des ressemblances et des différences entre les stéréotypes convoqués par les deux groupes d'enquêtés, nous recensons et présentons dans le tableau ci-dessous les valeurs inscrites dans ces termes mobilisés :

Professeurs universitaires			Enseignants de FLE		
Etude DC	Valeurs	%	Etude DC	Valeurs	%
apprentissage	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	47,62	lecture	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques +>	44,44
connaissance	<Epistémiques > pragmatiques	42,86	analyse	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	33,33
application	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	42,86	apprentissage	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	33,33
formation	<Déontiques et axiologiques éthiques et pragmatiques +>	38,10	recherche	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	33,33
analyse	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	23,81	connaissances	<Epistémiques > pragmatiques	33,33
développement	<Déontiques et volitives, axiologiques pragmatiques +>	19,05	difficultés	<Axiologiques pragmatiques et affectives ->	33,33
enseignement	<Déontiques et axiologiques éthiques et pragmatiques +>	19,05	effort	<Axiologiques affectives ->	33,33
lecture	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques +>	19,05	compromis	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales +>	22,22
concentration	<Axiologiques pragmatiques +>	19,05	formation	<Déontiques et axiologiques éthiques et pragmatiques +>	22,22
recherche	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	14,29	organisation	<Axiologiques pragmatiques +>	22,22
formation (continue)	<Déontiques et axiologiques éthiques et pragmatiques +>	9,52	réussite	<Axiologiques bivalentes>	22,22
compréhension	<Aléthiques et axiologiques	9,52	travail	<Déontiques et aléthiques et	22,22

	pragmatiques +>			axiologiques pragmatiques +>	
éducation	<Déontiques et axiologiques éthiques et pragmatiques +>	9,52	satisfaction	<Axiologiques morales et affectives +>	22,22
effort	<Axiologiques affectives ->	9,52			
plaisir*	<Axiologiques affectives et hédoniques +>	9,52			
opportunité	<Axiologiques pragmatiques +>	9,52			
démarche	<Axiologiques pragmatiques +>	9,52			
progrès	<Axiologiques pragmatiques +>	9,52			
objectif	<Volitives >	9,52			

Figure 122 : **Étude** – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Nous mettons ces valeurs convoquées par les deux groupes dans le graphique ici-bas afin de rendre plus visuelles les similitudes et les différences :

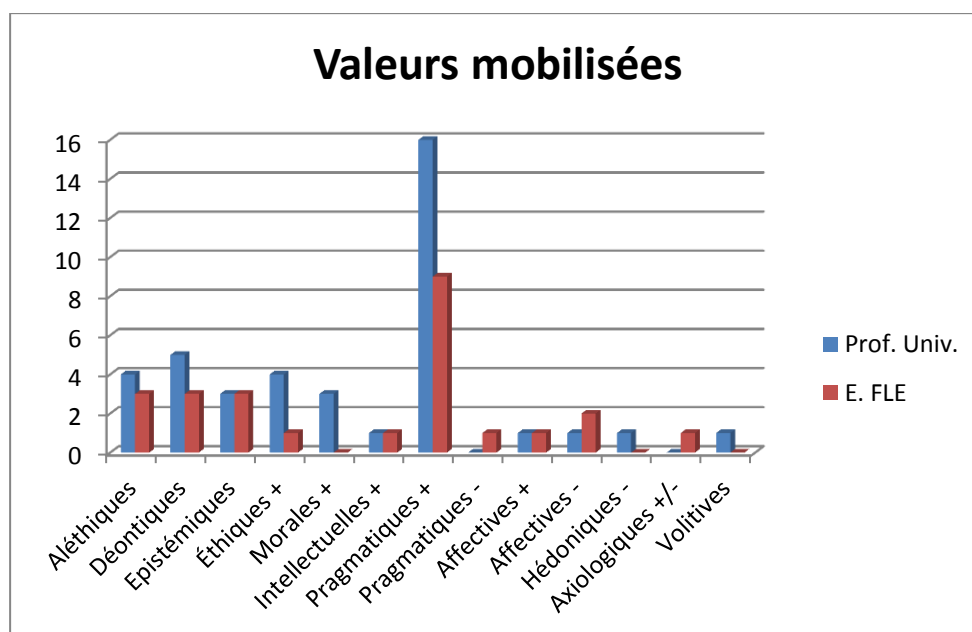


Figure 123 : Graphique : **Étude** – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Au premier regard, nous constatons que les deux groupes mobilisent un nombre très grand de valeurs, étant les professeurs universitaires ceux qui en convoquent le plus. La valeur pragmatique est la plus fréquente parmi la dizaine de valeurs mobilisées dans chacun des corpus de ces informateurs. Cette fréquence marquée, à tel point qu'elle dépasse largement la fréquence des autres valeurs chez les professeurs universitaires et un peu moins chez les enseignants de FLE, rend compte de l'orientation des deux groupes. Autrement dit, la valeur pragmatique représente le mieux et amplement l'entité lexicale *estudio/étude* d'après les corpus analysés. Cette valeur véhiculée par les stéréotypes cités par les deux groupes d'informateurs met en évidence l'importance que l'étude représente pour cette population : l'utilité individuelle qui peut conduire à une utilité collective. Cette valeur est inscrite dans plusieurs termes qui renvoient aux conséquences positives de l'étude ou aux conditions qui favorisent l'étude et ses résultats. Les deux groupes, privilégiant la même valeur comme la plus représentative dans leurs associations, font apparaître leur profession ou leur appartenance sociale comme l'une des causes de cette ressemblance. D'autres raisons de ce partage correspondraient à la culture commune qui est à la base de leur existence et qui influence leur langue maternelle.

D'autres valeurs mobilisées, dans une proportion bien inférieure, correspondent aux déontiques, aux aléthiques, aux épistémiques et aux éthiques, chez les professeurs universitaires, et aux déontiques, aléthiques et épistémiques chez les enseignants de FLE. Par conséquent, bien que moins représentées que les pragmatiques, les valeurs déontiques et aléthiques apparaissent comme orientations dans les deux groupes, ce qui met en évidence l'importance que ces groupes accordent à différents éléments nécessaires ou obligatoires pour l'existence et l'aboutissement de l'*étude*. Dans la zone modale axiologique, il est surprenant d'y voir la faible fréquence des valeurs épistémiques dans les deux groupes d'informateurs dans la mesure où elles entraînent des rapports avec le savoir qui est l'une des composantes solides de l'étude.

Or, si nous nous centrons uniquement sur les valeurs inscrites dans les stéréotypes les plus fréquents identifiés dans les deux corpus, nous pouvons observer quelques constantes et des modifications par rapport au graphique analysé ci-haut. Le graphique suivant présente cette précision :

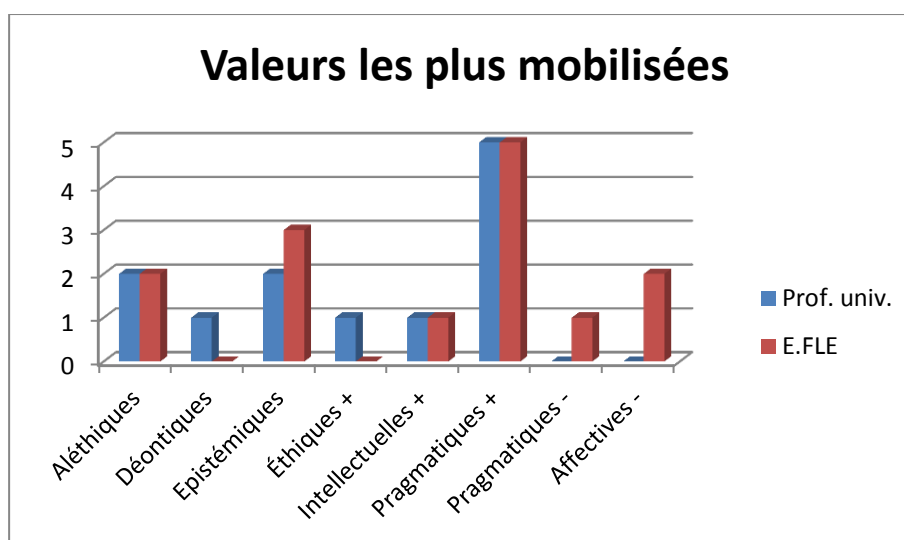


Figure 124 : Graphique : *Étude* – Valeurs plus mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Nous remarquons qu'au même titre que pour le graphique rendant compte de l'ensemble de valeurs présentes dans les corpus des deux groupes d'enquêtés, les valeurs pragmatiques demeurent les plus mobilisées, suivies par les valeurs aléthiques dans chacun des groupes. A la différence du premier graphique, celui-ci montre une légère hausse des valeurs épistémiques chez les enseignants de FLE, alors que chez les professeurs universitaires il n'y a aucun changement, et une proportion moins faible des valeurs affectives négatives chez les locuteurs de FLE. De même, face à une diminution des valeurs déontiques dans le corpus de langue espagnole, elles disparaissent dans le corpus en français. En conclusion, nous pouvons constater que les valeurs les plus marquantes, id. est, les plus fortement inscrites dans les stéréotypes, autant chez les professeurs universitaires que chez les enseignants de FLE, sont les axiologiquement positives recouvrant la zone modale pragmatique.

VII.2.1.2 Deuxième questionnaire

Dans le tableau ci-dessous nous rendons compte des résultats de la deuxième question posée aux groupes enquêtés :

Séries de chaînes	Professeurs universitaires		Enseignants de FLE	
	possible %	Impossible %	possible %	Impossible %
S1 : Etude alors apprentissage, donc amélioration.	100	0	100	0
S2 : Etude alors formation, donc travail.	100	0	90,48	4,76
S3 : Etude alors instruction, donc travail.	77,78	22,22	80,95	14,29
S4 : Etude alors travail, donc argent.	77,78	22,22	90,48	4,76
S5 : Etude donc perte de temps, alors absence d'argent.	22,22	77,78	4,76	90,48
S6 : Etude alors droit, alors inclusion.	100	0	80,95	4,76
S7 : Etude alors équité, mais exclusion.	44,44	55,56	9,52	76,19
S8 : Etude donc diplôme alors réussite.	66,67	33,33	85,71	4,76
S9 : Etude alors diplôme, donc travail, mais sacrifice.	100	0	66,67	23,81

Figure 125 : *Étude* – Tableau comparatif des DA autorisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Nous exposons ces mêmes données dans le graphique suivant afin de rendre plus visibles les proportions des DA autorisés ou refusés par les enquêtés :

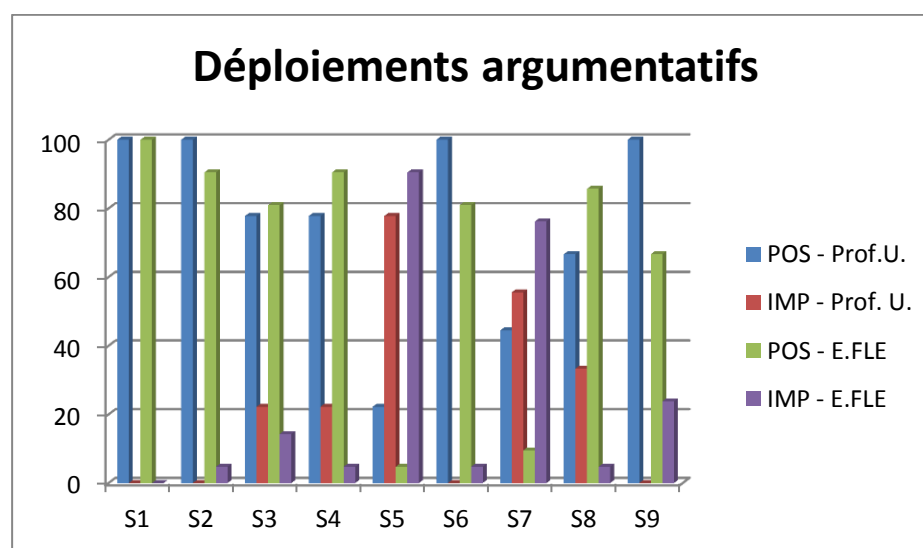


Figure 126 : Graphique : *Étude* – Évaluation des DA par les professeurs universitaires et les enseignants de FLE

Une première lecture des données recueillies permet d'observer que les informateurs ayant répondu au questionnaire en espagnol (P.U.) et en français (E.FLE) sont d'accord sur l'autorisation de 7 des 9 déploiements proposés. De même, nous constatons qu'ils s'accordent sur la non acceptation comme possible d'un DA et que les ressemblances et les différences sont moins nettes dans le septième DA.

L'analyse détaillée des réponses fournies nous mène à déterminer que les deux groupes d'informateurs coïncident, initialement, sur l'autorisation dans une grande majorité ou dans la totalité, des deux premiers DA, ainsi que du sixième. Tous les membres des deux groupes d'enquêtés sont d'accord sur le DA *étude DC apprentissage DC amélioration*. Indépendamment des différences sur le plan de la langue dans laquelle chaque groupe répond au questionnaire, les informateurs autorisent ce DA qui est conforme au protocole sémantique et qui se fonde sur un bloc d'argumentation externe normatif. Etant colombiens, ces deux

groupes de professeurs voient dans l'étude la possibilité d'apprendre et de s'améliorer sur le plan personnel et professionnel.

Bien que les deux groupes n'atteignent pas 100% des autorisations du DA *étude DC formation DC travail*, une grande majorité des informateurs est d'accord sur la possibilité de cet enchaînement. Il en va de même pour le troisième DA *étude DC instruction DC travail* en ce sens que la plupart des professeurs universitaires et des enseignants de FLE autorisent la possibilité de cet enchaînement ; autrement dit, ils déterminent que ces DA sont conformes au protocole sémantique.

Les deux DA dont il est question dans ce paragraphe portent sur une différence qui fait, d'habitude, l'objet de discussion dans différents secteurs du système éducatif colombien et de la société qui l'accueille. Les mots clés de ces deux DA correspondent à **formación (formation)** et **instrucción (instruction)**. Le premier terme renvoie, dit-on en Colombie, à l'éducation dans son sens le plus large et riche, alors que le second concerne une réalité restreinte et plutôt utilitaire. Bien entendu, la société colombienne en général voudrait que ses jeunes bénéficient d'une formation qui favorise la transformation complète du sujet et non pas une instruction qui s'occuperait seulement d'un savoir et d'un savoir-faire au détriment de l'individu en tant que personne et citoyen. Cette différence est peut-être à l'origine des résultats de l'évaluation de ces deux DA par les deux groupes d'enseignants colombiens répondant les uns en espagnol et les autres en français.

Nous observons que les locuteurs d'espagnol s'inclinent plutôt vers l'idée de la formation alors que chez les enseignants de FLE on peut identifier moins de certitude, donc une légère hésitation. De toute manière, les deux groupes -en espagnol et en français- autorisent les deux DA et, par conséquent, voient dans l'étude une voie qui favorise l'accès au travail, à l'emploi, au monde professionnel, et cette voie prend forme soit de formation, soit d'instruction, la première ciblant une transformation plus holistique de l'être humain et la seconde se contentant d'une préparation du sujet pour faire face au monde du travail et donc centrée sur le savoir-faire.

Très en rapport avec les deux DA précédents, le troisième déploiement *étude DC travail DC argent* permet de confirmer la tendance identifiée chez les enseignants de FLE dans le premier questionnaire. Ils autorisent ce DA dans une proportion bien supérieure à l'acceptation des professeurs universitaires. Dans le corpus français nous constatons que l'on considère possible cet enchaînement, ce qui met en évidence que par-dessus l'orientation des locuteurs d'espagnol, les enseignants de FLE considèrent le gain d'argent, procuré par le travail, l'un des bénéfices ou l'un des objectifs de l'étude. Plus en français qu'en espagnol, l'étude devient une plateforme qui permet de combler les besoins économiques des individus et, d'une manière plus large, de transformer les conditions sociales.

Si nous abordons le DA, *étude DC droit DC inclusion*, nous observons que tant les professeurs universitaires que les enseignants de FLE, sont d'accord sur sa possibilité comme conforme au protocole sémantique en espagnol et en français. Dans cet ordre d'idées, les deux groupes autorisent le bloc d'argumentation externe normative qui met l'accent sur l'étude vue en tant que droit du citoyen et comme une marque de l'inclusion et comme l'une de ses conditions. Face à cet accord identifié dans les deux groupes, nous constatons que le septième DA, *étude DC équité PT exclusion*, divise la perception entre les deux ensembles et à l'intérieur du groupe de langue espagnole. D'abord, les locuteurs d'espagnol sont partagés

vis-à-vis de l'acceptabilité de ce DA construit à partir d'un bloc d'argumentation externe transgressive. Les uns considèrent, selon leurs réponses, que la relation entre l'étude et l'équité se caractérise par les rapports cause-effet, mais que l'étude peut entraîner aussi l'exclusion. Les autres voient ces rapports comme possibles et à leurs yeux, l'étude et sa relation avec l'équité ne mènent pas à l'exclusion, d'où il résulte qu'ils considèrent ce DA comme inacceptable. Il n'existe donc pas d'accord en espagnol sur ce déploiement.

Puis, les enseignants ayant répondu en français comme langue étrangère n'autorisent pas majoritairement ce DA comme possible, *id est* ils prennent le rapport *étude DC équité* comme une source de l'exclusion. Si l'on cherche à comprendre l'orientation de cet enchaînement, on peut affirmer que l'étude favorise l'équité, mais que c'est la recherche de cette équité qui permet de voir tous les individus sous un regard d'impartialité et, donc, d'accorder à tout le monde le même degré d'importance. De ce fait, on peut déboucher sur l'exclusion de certains individus qui seraient plus faibles ou plus forts que la moyenne de la société. En conclusion, les locuteurs de FLE n'acceptent pas ce déploiement bien qu'il soit conforme au protocole sémantique. Ce qui ne correspondrait pas à ce protocole est le DA *étude DC équité DC exclusion*, car l'équité ne peut pas mener automatiquement à l'exclusion de quelques individus du groupe social.

Pour ce qui est des DA contenant le rapport de l'étude avec le diplôme, les informateurs de langue espagnole et les enseignants de FLE autorisent le DA *étude DC diplôme DC réussite*. Nonobstant, ces derniers rendent compte d'une perception plus marquée de ce déploiement, ce qui se traduit par l'autorisation de la grande majorité d'entre eux qui a accepté comme possible l'enchaînement. Bien que l'on rencontre des Colombiens qui critiquent ceux qui étudient pour la pure et simple raison d'obtenir un diplôme, ces deux groupes considèrent possible le rapport action-but-conséquence qui présente l'étude comme l'activité qui contribue à l'obtention de la reconnaissance sociale, *id est* un certificat, permettant l'accès à une carrière professionnelle donc à l'emploi.

Même si ces deux groupes d'enquêtés autorisent le DA *étude DC diplôme DC travail PT sacrifice* et qu'il se fonde sur la même orientation du précédent –à la seule différence que celui-ci traduit la réussite en travail- en langue espagnole, les locuteurs considèrent que l'obtention d'un travail passe par l'étude, mais que cette réussite n'est pas du tout facile, qu'elle nécessite un certain sacrifice de la part du sujet. Et là, nous identifions une marque très présente dans les conceptions des Colombiens qui trouvent, en général, l'effort comme étant un sacrifice et que la réussite résultant de l'engagement et du renoncement est bien plus importante, plus significative qu'un aboutissement dépourvue de ces caractéristiques. Contrairement à cette conception ferme identifiée chez les professeurs ayant répondu en langue espagnole, les enseignants de FLE, peut-être en raison de leurs rapports avec la langue française et les cultures francophones, tout en gardant la même orientation, rendent compte d'une conception moins forte dans ce domaine, *id est* tous ne s'accordent pas sur cette perception du DA.

Le dernier DA à analyser est *étude DC perte de temps DC absence d'argent* et les deux groupes d'informateurs, surtout les enseignants de FLE ne l'autorisent pas. Cela revient à dire que dans aucune des deux langues, les enquêtés considèrent l'étude comme un aspect inutile ni, par conséquent, comme l'impossibilité d'obtenir de l'argent. En aucun cas, l'étude ne mènera à ces conséquences.

En abordant, à présent, les valeurs inscrites dans ces DA, des valeurs que les deux groupes d'enquêtés privilégient en fonction de leurs réponses (acceptation ou refus et pourcentage), nous aurons l'occasion de confirmer certaines orientations identifiées dans leurs réponses au premier questionnaire.

Tout d'abord, dans le tableau suivant nous exposons les valeurs inscrites dans chacun des termes faisant partie des neuf DA proposés aux informateurs dans ce deuxième questionnaire :

Entités lexicales	Valeurs
Apprentissage	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>
Amélioration	<Axiologiques pragmatiques affectives intellectuelles +>
Formation	<Déontiques et axiologiques éthiques et pragmatiques +>
Travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>
Instruction	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques +>
Argent	<Axiologiques pragmatiques +>
Perte (de temps)	<Axiologiques affectives pragmatiques ->
Absence (d'argent)	<Aléthiques et axiologiques affectives morales ->
Droit	<Déontiques et axiologiques éthiques +>
Inclusion	<Axiologiques éthiques pragmatiques et affectives +>
Exclusion	<Axiologiques éthiques pragmatiques et affectives ->
Diplôme	<Axiologiques bivalentes>
Réussite	<Axiologiques bivalentes>
Sacrifice	<Axiologiques affectives hédoniques et morales ->

Figure 127 : *Étude* – Valeurs inscrites dans les DA proposés

Nous constatons, d'après l'orientation de chaque ensemble d'enseignants présente dans leurs choix, que les valeurs les plus convoquées sont à peu près les mêmes inscrites dans les stéréotypes identifiés dans le premier questionnaire. Dans cet ordre d'idées, les valeurs pragmatiques positives apparaissent comme les plus inscrites dans les DA proposées et les plus présentes dans les orientations des enquêtés en langue espagnole et en langue française. Dépassant les différences sur les plan culturel et linguistique, les deux types d'enquêtés s'accordent sur trois zones modales : pragmatique positive, déontique et aléthique. Comme nous l'avons signalé ci-dessus, plusieurs termes conformant le DA évalués par les professeurs universitaires et les enseignants de FLE portent ces valeurs et confirment les conceptions des enquêtés. Aussi, constatons-nous que les mots porteurs de valeurs pragmatiques se lient à l'entité lexicale *étude* par le biais de rapports de cause-effet (argent, diplôme, travail, apprentissage), d'action-but (amélioration, diplôme, réussite, inclusion). Cette diversité de termes rendant compte des rapports de l'étude avec des aspects de la réalité et de l'expérience humaine des enquêtés, met en évidence l'importance que l'étude a pour ces sujets et pour les Colombiens en général.

En même temps, des rapports fondés sur l'obligation unissent l'étude au travail, à l'instruction et au droit. Chez les Colombiens, il est très fréquent de revendiquer l'étude et l'accès à l'éducation, et à la formation, comme des droits du citoyen et comme une obligation de l'État et de la société. L'étude apparaît aussi aux yeux des enquêtés comme une condition pour avoir accès au monde du travail, à la vie professionnelle.

Quant aux valeurs aléthiques, elles s'établissent à partir de l'étude comme une nécessité pour le développement individuel qui prend place grâce au travail et qui permet de faire face à l'absence d'argent. Il est donc possible de constater que ces valeurs,

accompagnées dans une moindre mesure des éthiques, affectives positives, intellectuelles et épistémiques (en langue espagnole), ainsi que des épistémiques, intellectuelles, affectives positives et éthiques (chez les enseignants de FLE), sont présentes dans les déploiements argumentatifs que les deux groupes ont évalués à partir de leur compétence sémantique argumentative.

VII.2.1.3 Troisième questionnaire

Ici, nous tenons à identifier les éléments du noyau de l'entité lexicale *estudio /étude* que les deux groupes d'enquêtés ont fournis dans leurs définitions. Le tableau suivant rend compte des termes repérés dans ces définitions :

Professeurs universitaires		Enseignants de FLE	
<i>Etude</i> DC	Occurrences %	<i>Etude</i> DC	Occurrences %
connaissance	52,38	activité	33,33
activité	42,86	connaissances	33,33
apprentissage	42,86	intellectuel	33,33
développement	19,05	découverte	22,22
acquisition	19,05	état	22,22
savoir	19,05		
enseignement	19,05		
processus	14,29		
formation	14,29		
Vie	14,29		
analyse	9,52		
connaître	9,52		
monde	9,52		
obtenir	9,52		

Figure 128 : Tableau comparatif des définitions d'*étude* en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Nous constatons que parmi les mots les plus fréquents, dans les réponses tant en espagnol qu'en français, **conocimiento/connaissance(s)** et **actividad/activité** sont partagés par les deux groupes d'enquêtés. Nous observons aussi que les professeurs universitaires convoquent en premier lieu le terme **connaissance** suivi du mot **activité**, alors que les enseignants de FLE privilégient l'activité à la **connaissance**. Ces deux termes sont suivis respectivement, en espagnol et en français, des mots **apprentissage** et **intellectuel**. Nous présentons, dans le graphique ci-dessous, les termes mobilisés sur lesquels coïncident les informateurs :

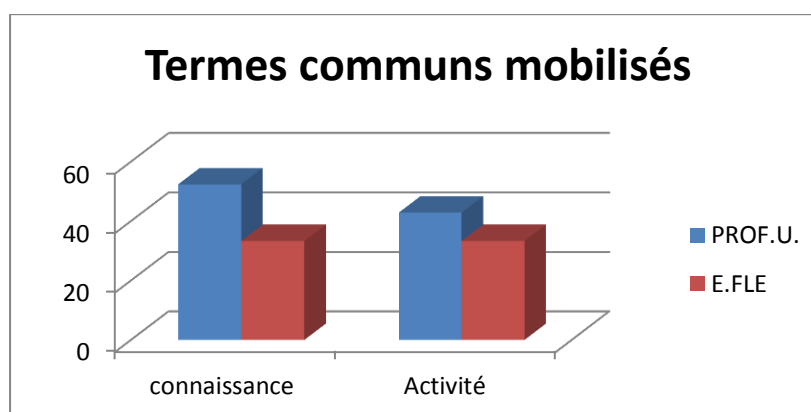


Figure 129 : Graphique : *Étude* – Termes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

À partir du graphique nous confirmons qu'un nombre plus élevé de professeurs universitaires a recours tant au mot **connaissance** qu'au mot **activité** pour définir l'entité lexicale *estudio/étude* ; ces termes sont donc plus disponibles chez ces informateurs que chez les enseignants de FLE. Malgré cette différence sur le plan de la disponibilité et de la place de chacun de ces termes dans les réponses des deux groupes, nous considérons que ces mots rendent compte de la conception d'étude et que cette représentation est très proche malgré la différence de langue véhiculée pour en rendre compte, mais sans oublier qu'ils appartiennent à la même culture d'origine et s'expriment habituellement dans la même langue maternelle. Une première association de ces deux mots nous permet de déterminer que dans les langues des deux groupes *l'estudio/étude* est considérée comme activité qui favorise ou qui mène à des connaissances.

Outre ces deux termes partagés par les informateurs, indépendamment des langues véhiculées, les professeurs universitaires ont recours aussi aux termes **aprendizaje** (apprentissage), **desarrollo** (développement), **adquisición** (acquisition), **saber** (savoir), **enseñanza** (enseignement), **proceso** (processus), **formación** (formation), **vida** (vie), **análisis** (analyse), **conocer** (connaître), **mundo** (monde) et **obtener** (obtenir). Les enseignants de FLE utilisent les entités lexicales **intellectuel**, **découverte** et **état**. Si nous reprenons les mots mobilisés en langue espagnole, nous pouvons observer que l'étude est liée à un processus qui se traduit par les termes **apprentissage**, **développement**, **acquisition** et **processus**. Ce parcours rend compte du travail intellectuel qui favorise l'acquisition de connaissances et qui contribue au développement de l'individu. À côté des éléments précédents qui résident dans le sujet, les informateurs de langue espagnole voient l'étude dans ses rapports avec d'autres acteurs de l'éducation dans lesquels résident l'**enseignement** et la **formation**. Il en découle que ces informateurs ne conçoivent pas l'étude comme une activité faisant exclusivement partie des responsabilités du sujet apprenant, mais aussi de ceux qui orientent l'apprentissage. Finalement, parmi les mots les plus fréquents nous situons le terme **vie** qui apparaît comme l'entourage pour lequel se prépare le sujet et, pour ce faire, l'étude représente un aspect très important.

En revenant, à présent, aux termes utilisés par les informateurs en langue française, nous constatons que le mot **intellectuel** précise les activités indispensables à l'étude, donc à l'apprentissage. Comme résultat de ce travail intellectuel, le sujet peut parvenir à des **découvertes** et de ce fait, ce dernier terme peut renvoyer au mot étude au moyen de rapports cause-effet ou action-but. Nous faisons remarquer que les enseignants de FLE mobilisent un nombre restreint de termes pouvant rendre compte de leurs définitions de l'entité lexicale *étude*, alors que les professeurs ayant répondu en espagnol ont non seulement utilisé un nombre de termes plus élevé, mais en plus ils ont eu recours à des termes plus variés renvoyant à d'autres facettes de la réalité. Cela nous autorise à établir que les informateurs de langue espagnole ont une vision plus large de l'étude, recouvrant divers aspects, tandis que les enquêtés de langue française concentrent leur vision sur le domaine plutôt académique.

Quant aux valeurs inscrites dans les termes mobilisés par les deux groupes d'informateurs, le tableau ci-dessous en rend compte :

Professeurs universitaires			Enseignants de FLE		
Étude DC	Valeurs	%	Étude DC	Valeurs	%
connaissance	<Epistémiques > pragmatiques	52,38	activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	33,33
activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	42,86	connaissances	<Epistémiques > pragmatiques	33,33
apprentissage	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	42,86	intellectuel	<Axiologiques pragmatiques +>	33,33
développement	<Déontiques et volitives, axiologiques pragmatiques +>	19,05	découverte	<Epistémiques et axiologiques bivalentes>	22,22
acquisition	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	19,05	état	<Déontiques et axiologiques pragmatiques éthiques morales +>	22,22
savoir	<Epistémiques > pragmatiques	19,05			
enseignement	<Déontiques et axiologiques éthiques et pragmatiques + >	19,05			
processus	<Axiologiques pragmatiques et intellectuelles +>	14,29			
formation	<Déontiques et axiologiques éthiques et pragmatiques +>	14,29			
vie	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et éthiques +>	14,29			
analyse	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	9,52			
connaître	<Epistémiques > pragmatiques	9,52			
monde	<Aléthiques et déontiques >	9,52			
obtenir	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	9,52			

Figure 130 : **Étude** – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Ce tableau met en évidence la diversité de valeurs mobilisées par les informateurs de langue espagnole ainsi que par les locuteurs de FLE. Afin de rendre plus visibles les ressemblances et les différences qui existent entre ces deux groupes, nous proposons le graphique suivant :

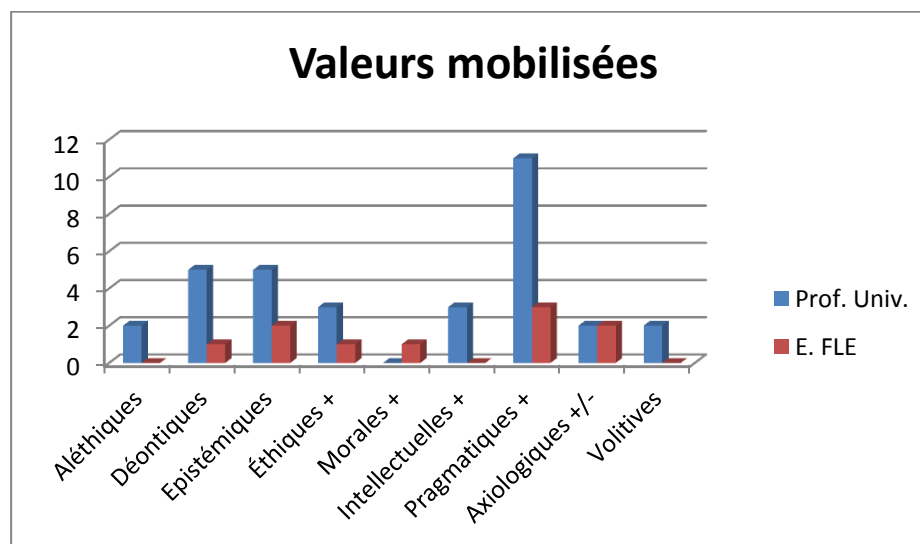


Figure 131 : Graphique : **Étude** – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Le premier aspect à faire observer concerne la présence de valeurs axiologiquement positives et l'absence de valeurs négatives. Ce constat permet d'établir que les deux groupes d'enquêtés ont une conception positive de l'étude et que ni la langue étrangère, ni la langue maternelle auraient une influence pour marquer des différences. Un autre aspect à prendre en considération est que les valeurs convoquées en langue espagnole sont plus nombreuses que celles mobilisées par les enseignants de FLE, ce qui rend compte d'une hétérogénéité plus

marquée chez les locuteurs de langue espagnole. Outre cette hétérogénéité, les professeurs universitaires accordent à l'étude des valeurs qui renvoient à l'utilité individuelle, mais qui, en même temps, deviennent des valeurs qui établissent une obligation ou une condition pour mener à bien l'étude ou qui marquent l'étude comme une obligation pour se développer dans le monde, pour faire face aux exigences de la réalité. Cette étude doit mener à un savoir, à une connaissance qui permette au sujet de se débrouiller dans les différentes activités de son expérience humaine ; d'où les valeurs épistémiques qui favorisent la construction d'une vision du monde. Face à cette orientation identifiée en langue espagnole, les informateurs de FLE mobilisent des valeurs axiologiquement bivalentes et épistémiques qui rendent compte des effets possibles, négatifs ou positifs, ou des buts positifs ou négatifs des activités qui font partie de l'étude. D'autre part, les découvertes résultant de l'étude peuvent mener aussi à des aspects positifs ou négatifs. Quant aux valeurs épistémiques, elles sont moins marquées que chez les locuteurs de langue espagnole, mais elles apparaissent comme très intenses en les comparant à d'autres valeurs inscrites dans les termes utilisés. Cette idée chez les locuteurs de FLE met en évidence la ressemblance de certaines valeurs mobilisées par les deux groupes et qui concerne les apprentissages résultant de l'étude, le savoir, les découvertes.

Si nous nous consacrons à rendre compte uniquement des valeurs inscrites dans les mots les plus mobilisés, nous serons en mesure de faire des précisions à partir du graphique qui suit :

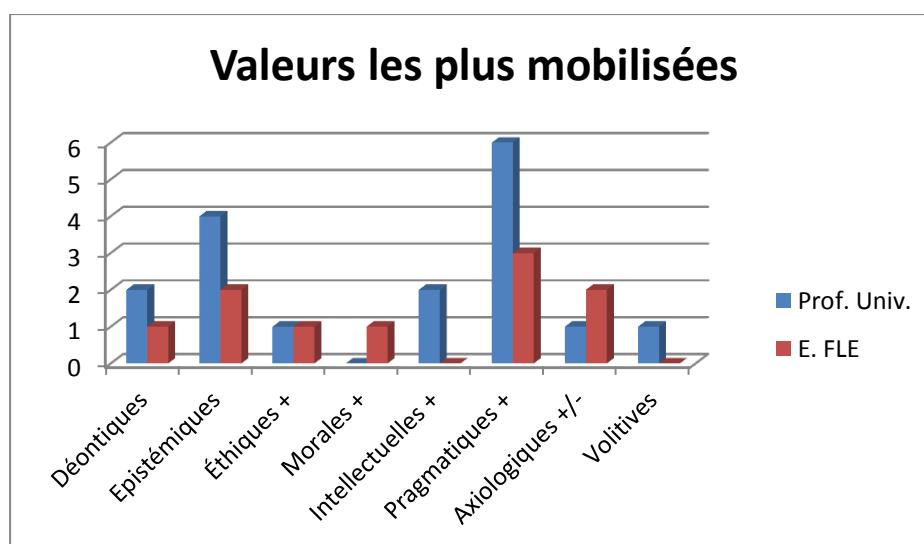


Figure 132 : Graphique : *Étude* – Valeurs plus mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Rappelons que si nous ne prenons en considération que les valeurs inscrites dans les termes les plus fréquents dans les définitions de ces deux groupes d'enquêtés, nous confirmons la même tendance identifiée dans le graphique qui présente la totalité de valeurs mobilisées. Une seule grande différence : les valeurs intellectuelles positives qui rendent compte de l'importance et de l'intérêt de l'apprentissage, de l'acquisition et du processus, chez les enquêtés en espagnol, apparaissent aussi comme une marque de l'*étude*. On peut observer, contrairement à cette orientation, que cette caractéristique est absente dans les définitions des enseignants de FLE. Cette représentation obéit à la vision restreinte à des domaines spécifiques de l'activité humaine chez ces derniers informateurs.

VII.2.2 Le mot *estudio/étude* chez des professeurs universitaires et des étudiants de FLE colombiens

VII.2.2.1 Premier questionnaire

Nous cherchons, à présent, à aborder les ressemblances et les différences présentes dans les corpus des professeurs et des étudiants de FLE dans le domaine des mots associés spontanément à l'entité lexicale *estudio/étude*. Le tableau suivant reprend et présente la synthèse des entités lexicales correspondantes aux représentations véhiculées par les enquêtés par rapport au mot *estudio/étude* :

Professeurs universitaires		Etudiants de FLE	
Etude DC	Occurrences %	Etude DC	Occurrences %
apprentissage	47,62	connaissance	32,14
connaissance	42,86	université	27,14
application	42,86	apprentissage	22,14
formation	38,10	livres	22,14
analyse	23,81	professeur	22,14
développement	19,05	école	20,00
enseignement	19,05	étudiant	18,57
lecture	19,05	travail	16,43
concentration	19,05	responsabilité	15,71
recherche	14,29	lecture	15,71
formation (continue)	9,52	lire	15,00
compréhension	9,52	effort	14,29
éducation	9,52	écrire	10,71
effort	9,52	apprendre	10,00
plaisir	9,52	autonomie	9,29
opportunité	9,52	culture	9,29
démarche	9,52	recherche	9,29
progrès	9,52	savoir	9,29
objectif	9,52	comprendre	7,86
		enseignement	7,14

Figure 133 : Tableau comparatif des mots associés à *étude* en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Dans ce tableau, nous observons que sur la vingtaine de mots que chaque groupe a associés aux entités lexicales *estudio* et *étude*, six sont communs aux deux corpus, donc aux deux langues : espagnol et français. Cela revient à dire que sur un total de 39 stéréotypes que les deux groupes ont associés spontanément au terme étude, 33 sont différents ce qui rend compte des différences dans les orientations des professeurs universitaires et des étudiants de FLE. Nous proposons d'aborder, dans un premier temps, les termes communs qui font partie des représentations de ces deux ensembles d'informateurs et pour rendre plus visible leur relation, nous les exposons dans le graphique suivant :

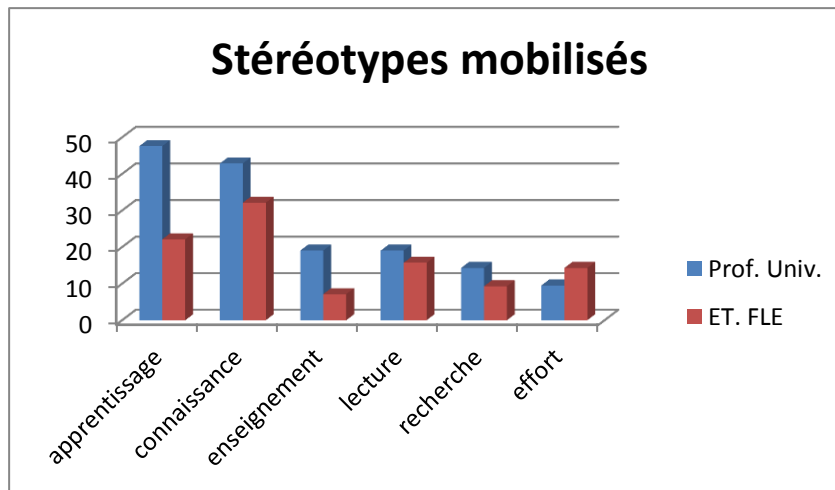


Figure 134 : Graphique : *Étude* – Stéréotypes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Notons que malgré leurs coïncidences sur le plan des stéréotypes associés au mot *étude*, ces deux groupes se différencient sur le plan de la disponibilité de ces termes. Dans cet ordre d'idées, en langue espagnole le terme **aprendizaje** (**apprentissage**) est plus disponible et plus fréquent que le mot **apprentissage** mobilisé par les étudiants de français. Il en va de même pour les autres stéréotypes communs en ce sens que, à part leur équivalence et le fait d'être communs aux représentations dans les deux langues, les cinq autres mots sont en général plus disponibles chez les professeurs universitaires que chez les étudiants de FLE. A cela, il faut ajouter que, à l'exception de **conocimiento** (**connaissance**) et **connaissance**, les quatre autres unités linguistiques ne sont pas très fréquentes ni très disponibles. Par conséquent, parmi les premiers stéréotypes que mobilisent les deux groupes d'informateurs n'apparaissent pas les termes **enseñanza/enseignement**, **lectura/lecture**, **investigación/recherche** ni **esfuerzo/effort**. L'étude des mots **aprendizaje/apprentissage** et **conocimiento/connaissance** permet de constater que ces stéréotypes portent sur les conséquences (positives) de l'*étude*, ce qui rassemble les deux groupes d'enquêtés autour de cette représentation.

Quant aux stéréotypes communs qui n'apparaissent pas comme les plus fréquents, nous prenons en considération ceux-ci : **enseñanza/enseignement**, **lectura/lecture**, **investigación/recherche**, en espagnol, alors qu'en français les étudiants privilégient **effort** et **lecture**, d'après la fréquence de ces mots dans leurs réponses. Ces aspects nous permettent de déterminer qu'en langue espagnole, au moins les professeurs enquêtés, se centrent surtout sur des représentations d'*étude* liées à l'activité de l'enseignant, donc de celui qui oriente les apprentissages. Contrairement à cette conception, la vision des étudiants de FLE accorde plus d'importance aux aspects négatifs, aux exigences qui dérivent de l'étude, y compris la lecture.

En reprenant, à présent, les autres stéréotypes, ceux qui différencient les corpus en espagnol et en français, nous citons, malgré la faible disponibilité et fréquence de certains d'entre eux, les mots espagnols **aplicación** (**application**), **formación** (**formation**), **análisis** (**analyse**), **desarrollo** (**développement**), **concentración** (**concentration**), **formación permanente** (**formation continue**), **comprensión** (**compréhension**), **educación** (**éducation**), **placer** (**plaisir**), **oportunidad** (**opportunité**), **procedimiento** (**démarche**), **progreso** (**progrès**) et **objetivo** (**objectif**). Face à cette série de stéréotypes qui renvoient au processus individuel que mène le sujet pour parvenir à l'apprentissage et à la connaissance comme les représentations les plus marquées de l'*étude* chez les locuteurs d'espagnol, les étudiants de

FLE s'orientent plutôt vers des réalités plus générales qui sont reliées à l'*étude*. Ces derniers associent à l'entité lexicale *étude* des stéréotypes renvoyant à des réalités diverses telles que : **université, école, livres, professeur, lire, responsabilité, travail, apprendre, étudiant, écrire, autonomie, comprendre et savoir.**

A la différence des informateurs de langue espagnole, les étudiants de FLE relient à l'*étude*, les deux acteurs fondamentaux de l'éducation (étudiant et professeur), les établissements et institutions où l'on peut faire des études et se préparer à la vie professionnelle (université et école), des activités engageant les opérations intellectuelles du sujet (lire, écrire, apprendre, comprendre), des finalités du système éducatif ou de la société en général (autonomie et construction du savoir) et l'un des objectifs fondamentaux de l'éducation : le travail. Bien que nous identifions certains de ces aspects chez les professeurs universitaires, nous constatons aussi que les étudiants de FLE en mobilisent une gamme plus large et qui recouvre différentes composantes de la réalité sociale et individuelle.

Nous nous consacrerons, ci-dessous, à l'identification des valeurs portées par les stéréotypes convoqués spontanément par les deux groupes d'enquêtés. Dans le tableau ci-dessous nous présentons la synthèse de ces valeurs :

Professeurs d'université			Étudiants de FLE		
Etude DC	Valeurs	%	Etude DC	Valeurs	%
apprentissage	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	47,62	connaissance	<Epistémiques > pragmatiques	32,14
connaissance	<Epistémiques > pragmatiques	42,86	université	<Déontiques et aléthiques >	27,14
application	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	42,86	apprentissage	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	22,14
formation	<Déontiques et axiologiques éthiques et pragmatiques + >	38,10	livres	<Axiologiques pragmatiques et intellectuelles +>	22,14
analyse	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	23,81	professeur	<Déontiques et axiologiques pragmatiques +>	22,14
développement	<Déontiques et volitives, axiologiques pragmatiques +>	19,05	école	<Déontiques et aléthiques >	20,00
enseignement	<Déontiques et axiologiques éthiques et pragmatiques + >	19,05	étudiant	<Aléthiques et axiologiques morales et pragmatiques + >	18,57
lecture	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques +>	19,05	travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	16,43
concentration	<Axiologiques pragmatiques +>	19,05	responsabilité	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales + >	15,71
recherche	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	14,29	lecture	<Volitives et axiologiques pragmatiques +>	15,71
formation (continue)	<Déontiques et axiologiques éthiques et pragmatiques + >	9,52	lire	<Volitives et axiologiques pragmatiques +>	15,00
compréhension	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	9,52	effort	<Axiologiques affectives – >	14,29
éducation	<Déontiques et axiologiques éthiques et pragmatiques + >	9,52	écrire	<Volitives et axiologiques pragmatiques +>	10,71
effort	<Axiologiques affectives – >	9,52	apprendre	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	10,00
plaisir*	<Axiologiques affectives et hédoniques + >	9,52	autonomie	<Axiologiques pragmatiques, éthiques morales et intellectuelles +>	9,29
opportunité	<Axiologiques pragmatiques +>	9,52	culture	<Déontiques et aléthiques et axiologiques éthiques +>	9,29
démarche	<Axiologiques pragmatiques +>	9,52	recherche	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	9,29
progrès	<Axiologiques pragmatiques +>	9,52	savoir	<Epistémiques > pragmatiques	9,29
objectif	<Volitives >	9,52	comprendre	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	7,86
			enseignement	<Déontiques et axiologiques éthiques et pragmatiques + >	7,14

Figure 135 : *Étude* – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Au premier regard, nous constatons que les valeurs pragmatiques positives sont de loin les plus mobilisées par les deux groupes d'enquêteés. En outre, on peut observer que les valeurs mobilisées sont nombreuses et rendent compte de la conception complexe de l'étude que nous pouvons retrouver chez ces informateurs. Nous exposons l'ensemble des valeurs mobilisées en espagnol et en français dans le graphique ci-dessous :

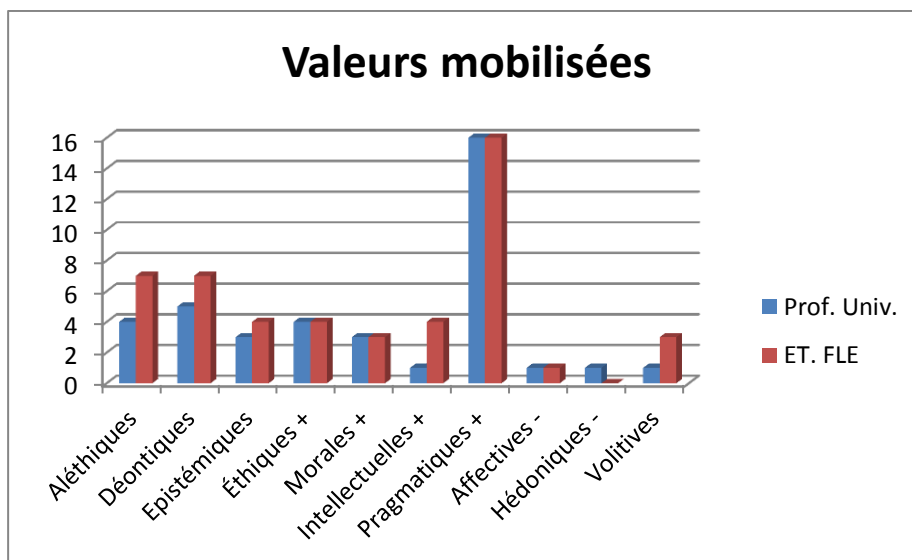


Figure 136 : Graphique : *Étude* – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Nous confirmons, par le biais de ce graphique, que tant en espagnol qu'en français, les enquêtes ont mobilisé d'une manière très marquée des valeurs pragmatiques positives, ce qui rend compte de la conception que ces deux groupes ont de l'*étude*. L'étude se présente donc comme une activité intellectuelle qui entraîne de nombreuses conséquences positives qui sont, d'ailleurs, utiles aussi bien à l'individu qu'à l'ensemble de la société. Les autres valeurs portées par les stéréotypes mobilisés, aussi bien en français qu'en espagnol, sont moins marquées. A partir des données recensées nous constatons qu'après les valeurs pragmatiques, se situent les aléthiques, les déontiques et les volitives chez les étudiants de FLE, tandis que chez les professeurs apparaissent les déontiques, les aléthiques et les éthiques positives. C'est donc cet ensemble de valeurs qui prévaut, après la conception pragmatique, et qui rend compte de l'orientation des deux groupes d'informateurs. Bien que les étudiants de FLE l'emportent sur les professeurs universitaires, pour les deux groupes, l'*étude* se relie à l'idée de nécessité et d'obligation, en ce sens qu'elle renvoie à des opérations et à des activités indispensables à sa réalisation et, en même temps, elle concerne l'obligation de la société envers les citoyens pour favoriser des apprentissages et la transformation individuelle et sociale. L'étude est également associée au travail comme une nécessité et une condition pour avoir accès au monde professionnel.

Si nous nous centrons sur les valeurs portées par les stéréotypes les plus fréquents, d'une manière générale, nous pouvons constater qu'il est possible de confirmer la mobilisation des mêmes valeurs que nous avons identifiées ci-dessus. Le graphique suivant rend donc compte de cette vérification :

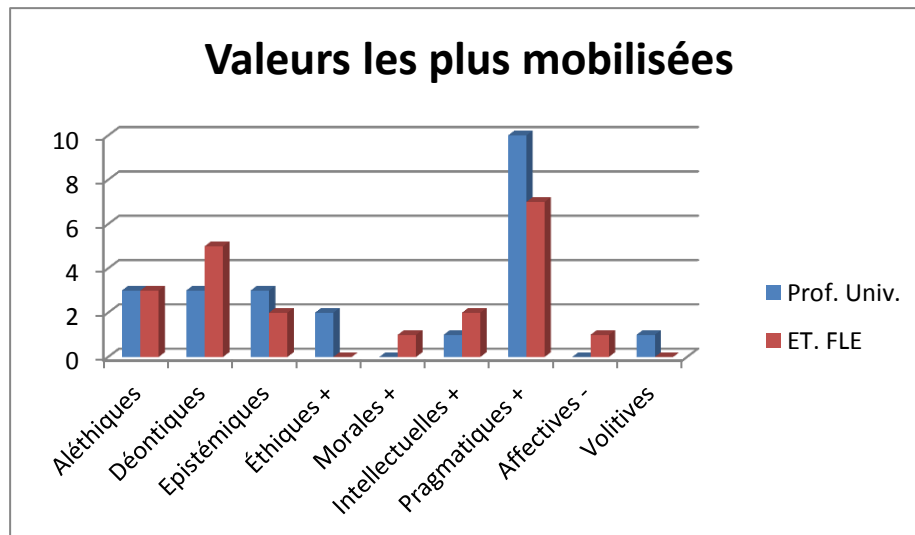


Figure 137 : Graphique : *Étude* – Valeurs plus mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

D'après ce graphique, nous confirmons que les professeurs universitaires mobilisent principalement des valeurs pragmatiques positives, aléthiques, déontiques et épistémiques. Les étudiants de FLE s'accordent avec les professeurs en ce qui concerne la mobilisation des pragmatiques positives, mais accordent plus d'importance aux déontiques par rapport aux aléthiques et épistémiques.

VII.2.2.2 Deuxième questionnaire

Quelque temps après avoir demandé aux informateurs de proposer des associations spontanées avec le mot *étude*, nous leur avons demandé d'évaluer comme possibles ou impossibles neuf DA. Le tableau suivant permet de comparer les réponses des professeurs universitaires et des étudiants de FLE :

Séries de chaînes	Professeurs universitaires		Etudiants de FLE	
	possible %	Impossible %	possible %	Impossible %
S1 : Etude alors apprentissage, donc amélioration.	100	0	98,57	0,71
S2 : Etude alors formation, donc travail.	100	0	95,71	4,29
S3 : Etude alors instruction, donc travail.	77,78	22,22	69,29	29,29
S4 : Etude alors travail, donc argent.	77,78	22,22	82,86	15,00
S5 : Etude donc perte de temps, alors absence d'argent.	22,22	77,78	15,71	84,29
S6 : Etude alors droit, alors inclusion.	100	0	77,14	20,71
S7 : Etude alors équité, mais exclusion.	44,44	55,56	23,57	75,71
S8 : Etude donc diplôme alors réussite.	66,67	33,33	69,29	29,29
S9 : Etude alors diplôme, donc travail, mais sacrifice.	100	0	89,29	10,00

Figure 138 : *Étude* – Tableau comparatif des DA autorisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Remarquons que les deux groupes s'accordent sur l'acceptation, comme possible, de 7 des 10 DA et sur le refus de l'un de ces DA car ils le considèrent comme étant impossible. Ils ne s'accordent pas sur le septième DA dans la mesure où les professeurs sont très partagés entre le possible et l'impossible alors qu'une grande majorité des étudiants de FLE le considèrent impossible. Ces résultats rendent compte des aspects communs dans leur compétence sémantique argumentative et permet d'avancer qu'au-delà de la langue

maternelle et étrangère, ils partagent des caractéristiques communes sur le plan sémantique qui pourrait être en rapport avec la culture d'origine et le social.

Dans le graphique suivant, nous cherchons à rendre plus visibles les coïncidences et les divergences de ces deux groupes d'enquêtés.

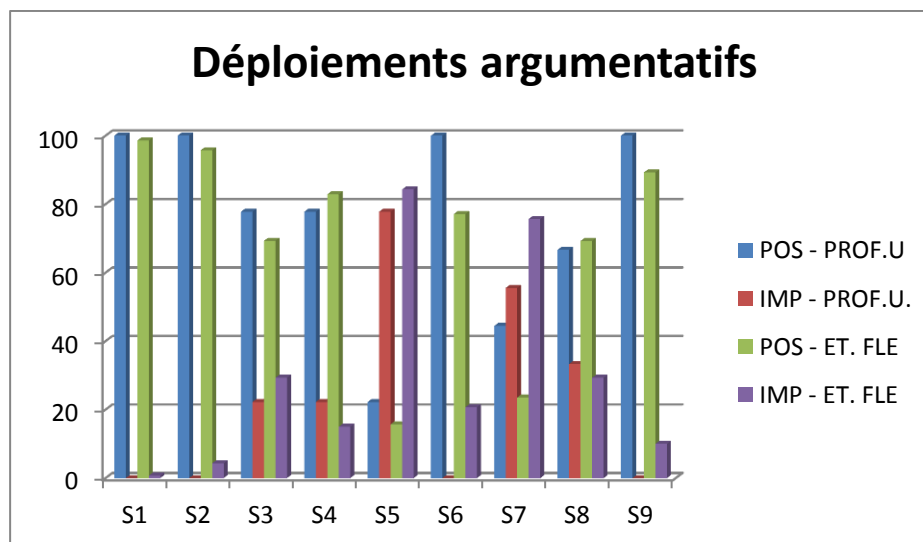


Figure 139 : Graphique : *Étude* – Évaluation des DA par les professeurs universitaires et les étudiants de FLE

Une grande majorité de ces deux groupes autorise les deux premiers DA, à savoir : *étude DC apprentissage DC amélioration* et *étude DC formation DC travail*. Si les professeurs universitaires, id est les locuteurs de langue espagnole, et les étudiants de FLE acceptent ces deux DA comme possibles, ils voient dans l'étude une voie leur permettant d'apprendre et de se forger un avenir qui prend forme grâce au travail auquel on parvient, comme un emploi par exemple, au moyen d'une amélioration de l'individu. Dans cette série d'enchaînements la relation entre l'étude et la formation devient importante dans la mesure où cette dernière est plus acceptée par les deux groupes que l'instruction. Ce constat concerne le troisième DA qui, bien qu'accepté comme possible par les deux ensembles d'informateurs, ne bénéficie pas d'un pourcentage d'acceptation aussi élevé que celui du deuxième DA. Dans cet ordre d'idées, le déploiement *étude DC instruction DC travail* est autorisé, mais il n'a pas le même degré d'acceptation en raison de l'idée assez courante chez de nombreux Colombiens, notamment du secteur éducatif, qui présente l'instruction comme une sorte de formation purement utilitaire, voire instrumentale.

Aussi, l'instruction renvoie-t-elle à la préparation du sujet pour avoir accès au monde du travail, mais elle néglige la formation holistique de l'être humain. En outre, ces dernières années, le pays a connu plusieurs débats autour de ce que la société colombienne exige comme préparation de ses jeunes : une instruction pour le travail, une formation immédiate et sur mesure ou, plutôt, une formation plus complète qui prenne en considération toutes les dimensions qui constituent l'homme. Nous considérons que ces discussions ont contribué à ancrer ces orientations et ces conceptions chez les jeunes enquêtés qui se préparent, en plus, dans une licence qui les forme au moyen d'un programme qualifié comme étant multidimensionnel.

Le quatrième DA confirme l'acceptation des deux précédents en fonction du mot **travail**, ce dernier étant favorisé par la formation et non pas par l'instruction, qui mène à

l'argent. Bien que les deux groupes d'enquêtés autorisent ce DA, *étude DC travail DC argent*, ce sont les étudiants de FLE qui acceptent le plus ce déploiement et, de cette manière, rendent compte de l'importance qu'ils voient dans l'étude comme l'activité intellectuelle qui favorise l'accès au travail et à l'une de ses conséquences : l'argent. Ainsi, l'étude devient-elle le moyen que les gens utilisent pour chercher à transformer les conditions de leurs familles et les leurs, par l'intermédiaire de l'argent qu'ils auront gagné grâce au travail, à l'emploi.

Face à cette conception utilitaire de l'étude, les deux groupes s'accordent sur la non acceptation du DA *étude DC perte de temps DC absence d'argent*. L'étude, contrairement au quatrième DA, n'est pas vu comme une réalité négative, avec des implications négatives sur le temps dont on dispose ou sur les gains, les revenus qu'on pourrait avoir, mais comme une activité ayant une valeur indépendante de ces retombées. Autrement dit, en aucun cas l'étude ne renverra à des effets négatifs car même si le sujet doit dépenser beaucoup de temps et risque de ne pas gagner l'argent qu'il voudrait, elle représente la possibilité d'une transformation de l'individu.

Le sixième DA proposé, *étude DC droit DC inclusion*, est accepté par la totalité des enquêtés ayant répondu en espagnol et par un très grand nombre d'étudiants de FLE. Malgré le quart d'étudiants ayant manifesté son désaccord sur le DA, les deux grands groupes s'accordent sur l'enchaînement qui relie, par des rapports complexes, l'étude aux droits de l'homme et du citoyen, et à l'inclusion dans la société à laquelle appartient l'individu. Les enquêtés considèrent que l'étude comme activité intellectuelle qui peut prendre place dans les cycles de l'éducation prévus par la société fait partie des droits de la personne et, de ce fait, elle, l'étude, favorise l'inclusion des individus. Autrement dit, l'étude mène à l'inclusion. Si ces deux ensembles d'enquêtés semblent s'orienter vers cette association de l'étude avec les droits et l'inclusion, ils ont une vision tout à fait différente par rapport à l'étude et son rapport avec l'équité et l'exclusion. C'est bien les cas du DA *étude DC équité PT exclusion* qui se construit sur un bloc d'argumentation externe normatif et un autre transgressif. Les enquêtés de langue française semblent plus clairs que les professeurs ayant répondu en espagnol : les premiers ont, dans une grande majorité, choisi ce DA comme possible, alors que les locuteurs de langue espagnole sont très partagés. Ces derniers n'arrivent pas à voir nettement le DA comme possible ou impossible, même si nous identifions une légère supériorité chez ceux qui autorisent le déploiement argumentatif.

Par contre, les étudiants de FLE voient comme possible que l'équité obtenue par l'étude mène à l'exclusion. Dans cet ordre d'idées, l'équité que l'on veut forger et qui se fonde sur l'impartialité peut négliger certains qui seraient plus fragiles que d'autres ou favoriser des gens qui auraient des avantages vis-à-vis des possibilités des autres. L'étude, cristallisée dans les études, id est dans la formation, exclurait certains et favoriserait d'autres. C'est dans ce sens que les étudiants de FLE évaluent le DA et l'autorisent comme possible.

Quant au 8^{ème} DA, les deux groupes d'enquêtés, de manière significative, corroborent leurs perceptions vis-à-vis des DA précédents. L'enchaînement argumentatif *étude DC diplôme DC réussite* véhicule, pour ces informateurs, la relation entre l'étude et certaines de leurs conséquences positives : le document qui atteste d'un titre et qui, à son tour, permet d'obtenir un poste. D'une certaine façon, aboutir dans le domaine des études c'est une réussite qui est représentée par le diplôme. Cependant, cette orientation offre un contraste frappant avec des tendances pour plusieurs personnes en Colombie en ce sens que ce qui vaut vraiment est le diplôme et non pas l'étude comme opération intellectuelle, ni les études comme activité

personnelle et sociale. De cette orientation, il en découle que beaucoup d'étudiants considèrent qu'il suffit d'aller en classe pour obtenir un diplôme et, de cette manière, avoir accès au monde du travail. Il s'avère donc obligatoire de considérer qu'une modification des conceptions a eu lieu dernièrement et que l'étude a repris de l'importance.

Le dernier DA vient confirmer les ressemblances et les différences identifiées chez ces deux groupes d'enquêtés dans la mesure où l'étude a des effets positifs dans la vie personnelle et professionnelle, ainsi que sur la vie sociale. Le déploiement *étude DC diplôme DC travail PT sacrifice* renforce le DA précédent du fait que l'étude est à la base de plusieurs possibilités de transformation de l'individu et de sa réalité, comme l'obtention d'un acte lui permettant l'accès au monde du travail du professionnel. Cependant, cette réussite est loin d'être sans contraintes. Par conséquent, tant les professeurs universitaires que les étudiants de FLE, marqués probablement par la même base culturelle, reconnaissent que même si l'étude procure plusieurs bénéfices, le sujet doit être prêt à renoncer à quelque chose. Certes, l'étude exige une grande responsabilité des personnes, des efforts, entre autres, mais ces exigences ne correspondent pas au degré de sacrifice. Autrement dit, les enquêtés considèrent que toute action exigeante reliée à l'étude correspond obligatoirement à un renoncement à quelque chose qui est indispensable pour la survie ou le bien-être ou à une privation. Les contraintes liées à l'étude sont donc assumées comme des sacrifices, ce qui rend compte, peut-être, de traces religieuses ou beaucoup trop transcendantes des efforts ou des implications de l'étude.

Quant aux valeurs inscrites dans les DA proposés, nous constatons, comme nous l'avons fait lors de la comparaison entre les professeurs universitaires et les enseignants de FLE, que les deux groupes d'enquêtés s'orientent vers les mêmes valeurs. En même temps nous confirmons le repérage effectué dans le premier questionnaire en ce sens que, malgré les différences sur le plan de pourcentages, tant en espagnol qu'en français, les enquêtés coïncident dans l'inscription des valeurs pragmatiques positives, déontiques et aléthiques dans les DA qu'ils ont autorisés comme possibles. Cela revient à dire que malgré les différences dans le domaine social, linguistique et de l'expérience, les informateurs sont d'accord sur les aspects positifs faisant partie des DA et sur les valeurs qu'ils véhiculent.

Au même titre que ce que nous avons repéré lors de la comparaison des professeurs universitaires et les enseignants de FLE, les entités lexicales contenues dans les blocs d'argumentation externe (normative et transgressive) corroborent les orientations présentes dans les premiers questionnaires. Elles rendent donc compte des ressemblances sur le plan des conceptions. Rappelons que les mots portant des valeurs pragmatiques s'associent à l'entité lexicale étude grâce à des rapports de cause-effet (argent, diplôme, travail, apprentissage), d'action-but (amélioration, diplôme, réussite, inclusion). Cette diversité de termes rendant compte des rapports de l'*étude* avec des aspects de la réalité et de l'expérience humaine des enquêtés, met en évidence l'importance que l'étude a pour ces informateurs et pour les Colombiens en général, au-delà des possibles différences de génération et de langue véhiculée pour répondre aux questionnaires.

De la même manière, la conception de l'étude se maintient -comme chez les enseignants de FLE- dans ses rapports fondés sur l'obligation qui la relie au travail, à l'instruction et au droit. Tel que nous l'avons signalé auparavant, chez les Colombiens il est très fréquent de revendiquer l'étude et l'accès à l'éducation, et à la formation, comme des droits du citoyen et comme une obligation de l'État et de la société. L'étude apparaît aussi aux

yeux des enquêtés comme une condition pour avoir accès au monde du travail, à la vie professionnelle.

Les valeurs aléthiques accordent à l'étude l'orientation vers la nécessité qu'éprouve le sujet de se former pour avoir accès à l'emploi au moyen de diplômes qui autorisent l'exercice d'une profession. Dans la mesure où le sujet comble cette nécessité, il peut faire face aux exigences sociales et à ses propres difficultés et ambitions, telles que gagner de l'argent et transformer ses conditions de vie.

D'autre part, à partir des réponses de ces enquêtés, on s'aperçoit que les professeurs universitaires s'identifient avec les valeurs inscrites dans plusieurs déploiements argumentatifs, et ce, malgré les pourcentages moins importants obtenus comme DA possibles. Dans cet ordre d'idées, en langue espagnole les informateurs valident, dans l'étude, la présence de valeurs bivalentes, intellectuelles, affectives positives, épistémiques et éthiques positives. Bien que les étudiants de FLE acceptent l'inscription des mêmes valeurs, pour eux l'inscription apparaît dans un ordre d'importance différent : intellectuelles, affectives positives, épistémiques et éthiques positives et bivalentes. Ces données montrent que mises à part les valeurs que partagent les deux groupes d'enquêtés, chaque ensemble accorde la primauté à des valeurs différentes. Les premiers se centrent sur des valeurs axiologiquement bivalentes qui rendent compte des possibilités positives ou négatives auxquelles mènent quelques termes contenus dans les DA. Ils font suivre ces valeurs affectives positives qui renforcent la conception positive de l'étude. Les aspects reliés à l'épistémique apparaissent comme moins importants tout en sachant que les domaines concernant le savoir, la connaissance, entre autres, semblent le but de l'étude. Quant aux étudiants, ils privilégient les valeurs intellectuelles qui représentent leur intérêt envers différents aspects renvoyant à l'étude, et ils accordent également moins d'importance au caractère apparemment spécifique de l'étude qu'est le savoir.

VII.2.2.3 Troisième questionnaire

Dans ce questionnaire, nous cherchons d'une part à repérer les définitions proposées par les professeurs universitaires et les étudiants de FLE et d'autre part, à partir de leurs réponses, à identifier les éléments du noyau des entités lexicales *estudio/étude*. Le tableau suivant permet de comparer les termes utilisés pour définir ces deux entités linguistiques :

Professeurs d'université		Etudiants de FLE	
Etude DC	Occurrences %	Etude DC	Occurrences %
connaissance	52,38	connaissance	42,86
activité	42,86	activité	27,14
apprentissage	42,86	personne	17,14
développement	19,05	vie	15,71
acquisition	19,05	apprendre	12,86
savoir	19,05	faire	12,14
enseignement	19,05	sujet	11,43
processus	14,29	acquérir	10,00
formation	14,29	travail	10,00
vie	14,29	processus	9,29
analyse	9,52	obtenir	9,29

connaître	9,52	améliorer	8,57
monde	9,52	apprentissage	7,86
obtenir	9,52	acquisition	5,00
		développement	4,29
		formation	3,57
		cognitif	2,86
		préparation	2,86
		amélioration	0,71

Figure 140 : Tableau comparatif des définitions d'*étude* en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

A la différence des termes communs mobilisés par les professeurs universitaires (langue espagnole) et les enseignants de FLE, le nombre de coïncidences entre les premiers et les étudiants de FLE est bien plus important. Au total, 9 entités lexicales sont utilisées, de manière identique en espagnol et en français pour définir le mot *estudio/étude*. Nous constatons aussi que malgré cette ressemblance, il existe des différences sur la fréquence de ces termes communs, trois d'entre eux étant marqués par une faible fréquence en français. Pour définir le mot *estudio/étude* les deux groupes d'enquêtés s'accordent sur l'utilisation des termes **conocimiento/connaissance**, **actividad/activité**, **aprendizaje/apprentissage**, **desarrollo/développement**, **adquisición/acquisition**, **proceso/processus**, **formación/formation**, **obtener/obtenir** et **vida/vie**. Mais ce sont les entités **conocimiento/connaissance**, **actividad/activité** et **aprendizaje/apprentissage** (le terme espagnol étant renforcé par le verbe **aprender, apprendre**) qui sont les plus fréquentes dans les deux langues. Ce constat nous permet d'établir que les deux groupes inscrivent dans le noyau des mots *estudio/étude* les mêmes éléments malgré la différence linguistique. Par conséquent, ni la langue française, ni la culture francophone ne seraient à la base de l'inscription de ces éléments dans le noyau du mot *étude* réalisée par les étudiants de FLE, ou encore une fois il existe une ressemblance marquée entre les deux langues.

Le graphique ci-dessous présente le comparatif des termes communs mobilisés par les deux groupes d'enquêtés pour définir les mots *estudio/étude* :

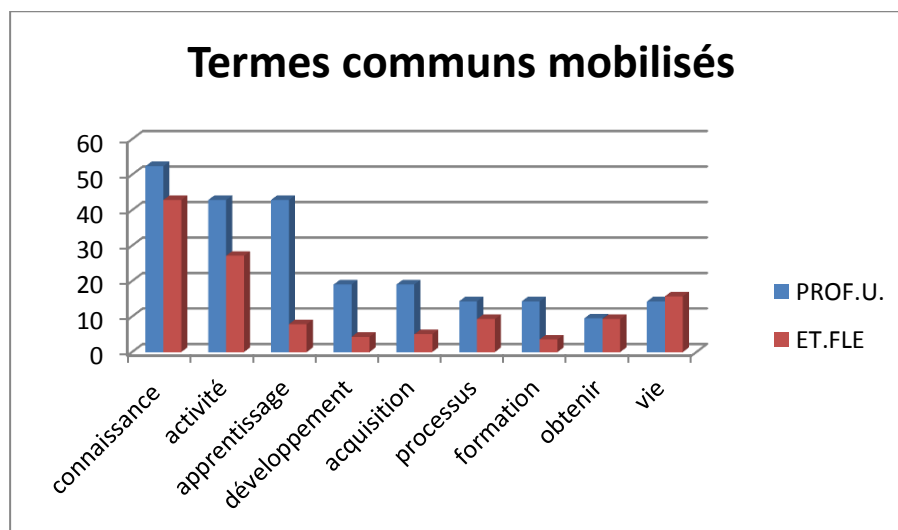


Figure 141 : Graphique : *Étude* – Termes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Nous constatons que sur les neuf mots communs, seuls les trois premiers atteignent une fréquence importante, alors que les autres se situent très loin et n'arrivent pas à intégrer les éléments du noyau de ces deux entités lexicales qui font l'objet de notre étude. Rappelons

que nous avons pris en considération le mot **apprendre**⁹ pour additionner le pourcentage de sa fréquence à celle du terme **apprentissage**, ce qui accorde une mobilisation plus importante à ce dernier.

En reprenant, à présent, les autres termes les plus fréquents, mais étant cette fois-ci différents pour chacun des groupes d'informateurs, nous remarquons que les professeurs universitaires ont recours à **saber (savoir)** et **enseñanza (enseignement)**. Les étudiants de FLE, eux, utilisent les termes **personne, acquérir, sujet, améliorer, faire** et **travail**.

Tel que nous l'avons abordé auparavant, les mots que mobilisent les enquêtés de langue espagnole présentent l'étude comme un processus qui se traduit par les termes **apprentissage, développement, acquisition, savoir** et **processus**. Reprenons l'analyse effectuée auparavant pour insister sur cette conception de l'étude comme un parcours qui rend compte du travail intellectuel favorisant l'acquisition de connaissances et contribuant au développement de l'individu. Rappelons que, outre les éléments précédents qui résident dans le sujet, les informateurs de langue espagnole voient l'*estudio (étude)* dans ses rapports avec d'autres acteurs de l'éducation dans lesquels nous trouvons l'**enseignement** et la **formation**. De ce qui précède nous faisons remarquer que pour ces informateurs, l'*étude* n'est pas qu'une activité faisant exclusivement partie des responsabilités du sujet apprenant, mais aussi de ceux qui orientent l'apprentissage. Quant au mot **vida (vie)**, le dernier parmi les plus fréquemment utilisés, il rend compte de la réalité individuelle et sociale qui va bénéficier de l'étude et pour laquelle le sujet pensant met en place les activités intellectuelles qui constituent l'étude.

À la différence des professeurs universitaires, qui assignent à l'*étude* le caractère d'activité qui favorise l'apprentissage et les connaissances à l'aide d'un enseignement, les étudiants de FLE privilégient l'idée de l'étude comme activité qui mène à l'apprentissage et aux connaissances sans prendre en considération le rôle de l'autre acteur proposé en langue espagnole : l'enseignant. Par conséquent, une différence marquée entre les éléments du noyau de l'*estudio/étude* est l'action de l'enseignement ou son absence respectivement en espagnol et en français. Les étudiants de FLE centrent l'étude exclusivement sur le sujet apprenant et écartent le rôle de l'enseignant. En outre, ils voient dans l'étude un renforcement de la personne qui agit, qui peut améliorer et qui peut donc, au terme d'un processus –et grâce à l'étude– s'assurer un travail représenté par l'emploi. Par conséquent, à la différence du corpus en espagnol, celui rédigé en français rend compte de l'étude comme facilitant ou favorisant le **travail**. Cependant, ils partagent avec les enquêtés de langue espagnole l'idée de l'étude qui permet de faire face à la vie en se préparant, mais ceux-là pensent à une vie plus restreinte, limitée au travail, tandis que ces derniers privilégient une vision plus large de la vie et, donc, de la relation de l'étude avec l'existence.

Afin d'identifier et d'étudier comparativement les valeurs mobilisées dans les définitions de ces deux ensembles d'informateurs, nous établissons un parallèle entre les valeurs inscrites dans les termes utilisés par chaque groupe d'enquêtés :

⁹ En additionnant le pourcentage du mot **apprendre** (12,86) à celui du terme **apprentissage** (7,86), on obtient une fréquence bien plus importante de ce dernier (20,72%).

Professeurs universitaires			Etudiants de FLE		
Etude DC	Valeurs	%	Etude DC	Valeurs	%
connaissance	<Epistémiques > pragmatiques	52,38	connaissance	<Epistémiques, pragmatiques >	42,86
activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	42,86	activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	27,14
apprentissage	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	42,86	personne	<Déontiques, aléthiques et axiologiques morales + >	17,14
développement	<Déontiques et volitives, axiologiques pragmatiques +>	19,05	vie	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et éthiques +>	15,71
acquisition	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	19,05	apprendre	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	12,86
savoir	<Epistémiques, pragmatiques >	19,05	faire	--	12,14
enseignement	<Déontiques et axiologiques éthiques et pragmatiques + >	19,05	sujet	<Axiologiques pragmatiques et intellectuelles +>	11,43
processus	<Axiologiques pragmatiques et intellectuelles +>	14,29	acquérir	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	10,00
formation	<Déontiques et axiologiques éthiques et pragmatiques + >	14,29	travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	10,00
vie	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et éthiques +>	14,29	processus	<Axiologiques pragmatiques et intellectuelles +>	9,29
analyse	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	9,52	obtenir	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	9,29
connaître	<Epistémiques, pragmatiques >	9,52	améliorer	<Axiologiques pragmatiques affectives intellectuelles +>	8,57
monde	<Aléthiques et déontiques >	9,52	apprentissage	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	7,86
obtenir	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	9,52	acquisition	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	5,00
			développement	<Déontiques et volitives, axiologiques pragmatiques +>	4,29
			formation	<Déontiques et axiologiques éthiques et pragmatiques +>	3,57
			cognitif	< Déontiques, aléthiques, axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	2,86
			préparation	<Axiologiques pragmatiques + >	2,86
			amélioration	<Axiologiques pragmatiques affectives intellectuelles +>	0,71

Figure 142 : **Étude** – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Ce tableau présente la diversité des valeurs inscrites dans les mots mobilisés aussi bien en espagnol qu'en français pour définir l'entité lexicale *estudio/étude*. Pour rendre plus visible la relation entre les valeurs convoquées, nous proposons le graphique suivant :

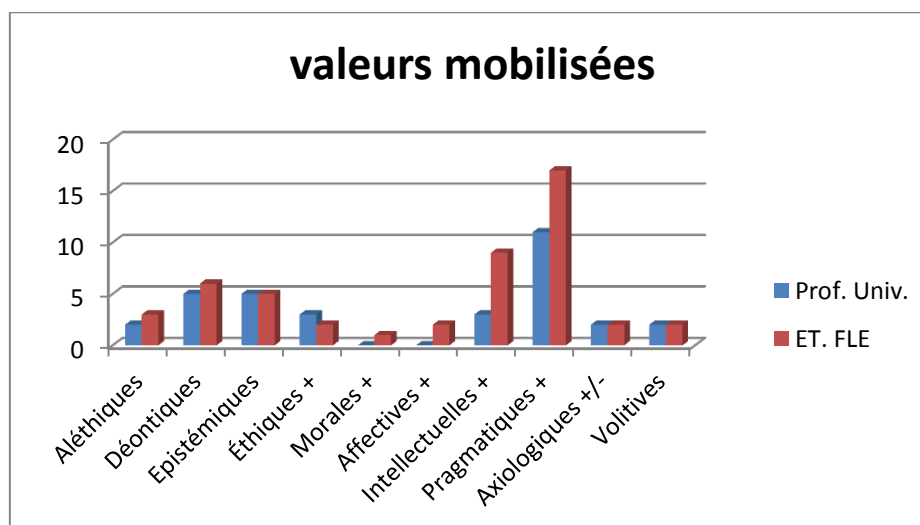


Figure 143 : Graphique : **Étude** – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Le premier constat porte sur l'absence de valeurs axiologiquement négatives, ce qui renforce sans nul doute le deuxième aspect repéré : le nombre très important de valeurs pragmatiques positives convoquées par les deux groupes, notamment par les étudiants de FLE. Ces étudiants ont donc une conception positive de l'étude et ces valeurs apparaissent dans le noyau du mot *étude* qu'ils mobilisent en français comme langue étrangère. Cette vision positive de l'étude est reliée à plusieurs mots qui renvoient à la possibilité de transformation grâce à l'étude et à une diversité importante d'effets positifs de cette activité intellectuelle.

Les trois autres valeurs qui suivent, de très loin, la mobilisation des pragmatiques positives, correspondent aux intellectuelles, les déontiques et les épistémiques. Les intellectuelles positives rendent compte de l'intérêt procuré par les apprentissages, la possibilité d'aborder de nouveaux sujets et l'acquisition des connaissances qui débouche sur l'amélioration de l'individu. Il est à remarquer que ces valeurs ne sont pas très nombreuses chez les professeurs universitaires.

En reprenant les deux autres valeurs inscrites par les étudiants dans leurs réponses, tout d'abord, les déontiques mettent en évidence les relations de l'étude avec l'idée de personne, de vie et de travail, en ce sens que l'étude devient une obligation de la personne pour se transformer et assurer une meilleure place dans la vie ainsi que pour assurer une formation pour le travail, donc pour l'emploi. Ensuite, les épistémiques situent l'étude dans ses rapports avec l'un de ses objets : la connaissance et tous les processus qui rendent possibles, ou qui sont obligatoires, pour parvenir à l'acquisition de connaissances telles que l'apprentissage et l'acquisition. De ces trois valeurs, seules les épistémiques et les déontiques apparaissent comme les plus nombreuses, après les pragmatiques positives, chez les professeurs universitaires. Des aspects précédents, nous pouvons conclure que, malgré le fait d'être plus significatives en nombre chez les étudiants de FLE, les valeurs inscrites dans les éléments pouvant faire partie du noyau des mots *estudio/étude*, sont les mêmes en espagnol et en français. Dans cet ordre d'idées, les valeurs mobilisées dans les deux langues sont similaires et nous pourrions identifier ici des causes liées à leur culture colombienne.

VII.2.3 Le mot *étude* chez des enseignants de FLE et des étudiants de FLE colombiens

Une fois les corpus en espagnol comparés avec ceux des étudiants apprenant le français, comme langue étrangère, nous cherchons à mettre en parallèle les deux groupes parlant français en vue de repérer des ressemblances et des différences sur le plan des représentations du mot *étude*, de leur compétence sémantique argumentative et du noyau de ce mot.

VII.2.3.1 Premier questionnaire

Grâce à ce premier questionnaire, nous identifions les termes que ces deux groupes associent à l'entité lexicale *étude*. Dans le tableau suivant, nous présentons en parallèle les mots mobilisés :

Enseignants de FLE		Etudiants de FLE	
Etude DC	Occurrences %	Etude DC	Occurrences %
lecture	44,44	connaissance	32,14
analyse	33,33	université	27,14
apprentissage	33,33	apprentissage	22,14
recherche	33,33	livres	22,14
connaissances	33,33	professeur	22,14
difficultés	33,33	école	20,00
effort	33,33	étudiant	18,57
compromis	22,22	travail	16,43
formation	22,22	responsabilité	15,71
organisation	22,22	lecture	15,71
réussite	22,22	lire	15,00
travail	22,22	effort	14,29
satisfaction	22,22	écrire	10,71
		apprendre	10,00
		autonomie	9,29
		culture	9,29
		recherche	9,29
		savoir	9,29
		comprendre	7,86
		enseignement	7,14

Figure 144 : Tableau comparatif des mots associés à **étude** en français (E. FLE et ET. FLE)

Nous remarquons une gamme très large de stéréotypes mobilisés notamment chez les étudiants de FLE. A cela, nous devons ajouter que sur un total de 33 mots que les deux groupes ont reliés à l'entité lexicale **étude**, six sont communs aux deux corpus en français langue étrangère. Il en découle que 21 mots associés à l'étude sont différents : 14 chez les étudiants et 7 chez les enseignants. Ces données mettent en évidence les premières différences qui existent dans les stéréotypes que les uns et les autres relient au mot **étude**. Une autre différence porte sur la disponibilité des termes associés spontanément à l'entité lexicale. Dans cet ordre d'idées, parmi les termes communs aux deux groupes, **lecture**, **apprentissage**, **recherche**, **connaissances** et **effort** sont plus disponibles chez les enseignants, alors que dans le corpus des étudiants, les mots **connaissance**, **apprentissage**, **travail** et **effort** apparaissent comme plus disponibles. Cela revient à dire que même si ces termes sont convoqués par les deux ensembles d'informateurs, certains d'eux apparaissent plus spontanément parmi les représentations dans l'un des groupes. Le graphique ci-dessous rend plus visible les rapports des termes communs mobilisés par les deux groupes d'enquêtés :

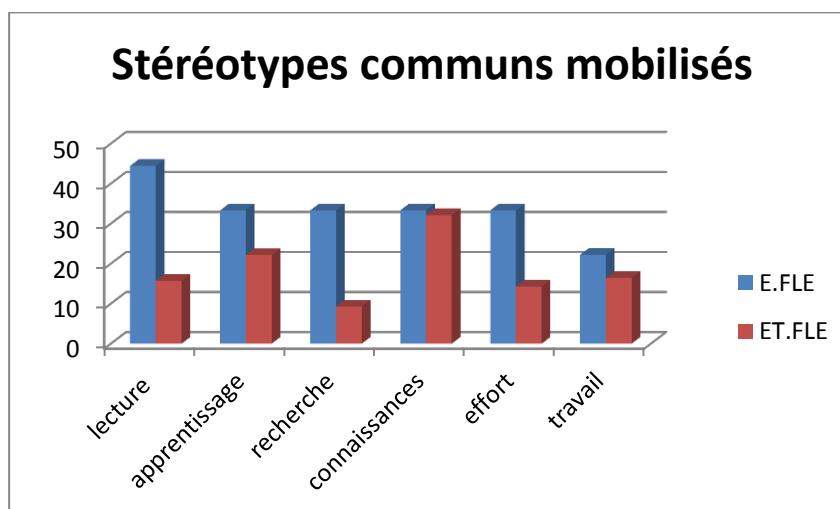


Figure 145 : Graphique : **Étude** – Stéréotypes communs mobilisés en français (E. FLE et ET. FLE)

Ce graphique nous permet de préciser la différence sur le plan de la disponibilité des mots, au-delà de la coïncidence identifiée dans leur mobilisation par les enseignants et les étudiants de FLE. En outre, le mot **lecture** apparaît comme le premier stéréotype mobilisé par les enseignants alors que chez les étudiants le premier terme associé à l'étude est **connaissance(s)**. Ces données mettent en évidence l'orientation différente qui caractérise ces informateurs : bien que les deux ensembles établissent spontanément des rapports entre l'*étude* et plusieurs termes identiques, pour les enseignants l'idée de **lecture** est bien plus marquée que chez les étudiants, alors que ces derniers établissent des liens plus forts entre l'*étude* et les **connaissances**. Par contre, les deux groupes s'accordent sur les rapports plus prompts entre le terme *étude* et **apprentissage**. Par conséquent, les deux groupes coïncident sur l'étude associée à des opérations intellectuelles et ils divergent en ce sens que les étudiants relient étude à un résultat et les enseignants à une activité.

Quant aux autres termes communs, **recherche**, **effort** et **travail**, ils apparaissent comme plus disponibles chez les enseignants que chez les étudiants et, en plus, ils sont moins fréquents chez ces derniers. Cela revient à dire que ces représentations sont plus marquées ou, au moins, plus enracinées et disponibles dans le groupe d'enseignants. Dans cet ordre d'idées, les idées qui mettent en valeur le rapport entre l'*étude* et l'**investigation** comme activité qui cherche à résoudre des problématiques d'intérêt social, scientifique, par exemple, sont plus importantes parmi les enseignants. La différence d'âge, l'expérience professionnelle et le vécu peuvent être à l'origine de la prépondérance dans la mobilisation de ce stéréotype. Autrement dit, le manque d'expérience dans le domaine de la recherche, les activités liées à vie étudiante et la jeunesse seraient à la base de la faible disponibilité de ces termes comme associations spontanées du mot étude.

Il en va de même pour les mots **effort** et **travail**, bien qu'ils soient plus disponibles que le terme **recherche**. La formation et, surtout, l'expérience ont appris aux enseignants que l'étude requiert l'**effort** pour parvenir à des apprentissages et à la transformation de soi en tant que personne et professionnel. De même, ces enseignants conçoivent l'étude comme une voie vers le travail, vers l'emploi, donc vers l'amélioration des conditions de vie des gens. Rappelons que les étudiants ont convoqué ces mêmes termes et leurs valeurs, mais à partir de leur ordre d'apparition dans leurs réponses, nous considérons qu'ils sont moins disponibles donc moins prépondérants que d'autres mots mobilisés.

En reprenant, à présent, les autres termes mobilisés spontanément et qui n'apparaissent que dans l'un ou l'autre groupe d'enquêtés, nous citons **analyse**, **difficultés**, **compromis**, **formation**, **organisation**, **réussite** et **satisfaction** qui ont été convoqués par les enseignants. Les étudiants ont écrit spontanément **université**, **école**, **livres**, **professeur**, **lire**, **responsabilité**, **apprendre** et **étudiant**. Ces entités lexicales montrent que leurs orientations vis-à-vis de l'étude portent quelques différences malgré leur appartenance à la même culture d'origine, le partage de la même langue maternelle et l'expression dans la même langue étrangère.

Comme nous l'avons signalé auparavant, par le biais de ces stéréotypes -qui les différencient des enseignants- les étudiants rendent compte d'une orientation liée surtout à des réalités générales qu'ils renvoient à l'*étude*. Ainsi, lorsqu'ils pensent au mot étude, ils convoquent spontanément des termes renvoyant aux deux acteurs fondamentaux de l'éducation (étudiant et professeur), aux établissements et institutions responsables d'orienter des études et préparer la vie professionnelle des citoyens (université et école), à des activités

engageant les opérations intellectuelles du sujet (lire, écrire, apprendre, comprendre), à des finalités du système éducatif ou de la société en général (autonomie et construction du savoir) et au travail comme l'un des objectifs fondamentaux de l'éducation. Nous constatons que les étudiants de FLE mobilisent un spectre plus ample de mots qui renvoie à plusieurs composantes de la réalité sociale et individuelle.

A la différence des étudiants, qui conçoivent l'étude en rapport avec deux individus, donc à une interaction, les enseignants de FLE situent cette activité prioritairement dans un seul individu, dans celui qui est censé la mener à bien et non pas dans celui qui peut l'orienter. Dans cet ordre d'idées, les autres stéréotypes convoqués par les enseignants relient l'étude à des actions que le sujet doit entamer et développer pour aboutir. C'est la raison pour laquelle apparaissent mobilisés les mots **difficultés**, **compromis**, **organisation** et **satisfaction**. A ces termes s'ajoutent les idées entraînées par les enseignants pour rendre compte de quelques caractéristiques que doit observer celui qui étudie telles que le compromis et l'organisation. De même, contrairement aux étudiants, ce groupe associe aussi l'étude à la **satisfaction**, ce qui assigne à l'étude une orientation positive qui contraste avec le négatif représenté par l'effort. Si nous nous centrons sur les valeurs portées dans les stéréotypes convoqués par les enseignants et par les étudiants de FLE, nous avons repéré et mis en parallèle celles mobilisées par les deux groupes d'enquêtés. Nous présentons ces données dans le tableau qui suit :

Enseignants de FLE			Étudiants de FLE		
Etude DC	Valeurs	%	Etude DC	Valeurs	%
lecture	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques +>	44,44	connaissance	<Epistémiques, pragmatiques >	32,14
analyse	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	33,33	université	<Déontiques et aléthiques >	27,14
apprentissage	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	33,33	apprentissage	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	22,14
recherche	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	33,33	livres	<Axiologiques pragmatiques et intellectuelles +>	22,14
connaissances	<Epistémiques > pragmatiques	33,33	professeur	<Déontiques et axiologiques pragmatiques +>	22,14
difficultés	<Axiologiques pragmatiques et affectives ->	33,33	école	<Déontiques et aléthiques >	20,00
effort	<Axiologiques affectives ->	33,33	étudiant	<Aléthiques et axiologiques morales et pragmatiques +>	18,57
compromis	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales +>	22,22	travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	16,43
formation	<Déontiques et axiologiques éthiques et pragmatiques +>	22,22	responsabilité	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et morales +>	15,71
organisation	<Axiologiques pragmatiques +>	22,22	lecture	<Volitives et axiologiques pragmatiques +>	15,71
réussite	<Axiologiques bivalentes>	22,22	lire	<Volitives et axiologiques pragmatiques +>	15,00
travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	22,22	effort	<Axiologiques affectives ->	14,29
satisfaction	<Axiologiques morales et affectives +>	22,22	écrire	<Volitives et axiologiques pragmatiques +>	10,71
			apprendre	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	10,00
			autonomie	<Axiologiques pragmatiques, éthiques morales et intellectuelles +>	9,29
			culture	<Déontiques et aléthiques et axiologiques éthiques +>	9,29
			recherche	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	9,29
			savoir	<Epistémiques, pragmatiques >	9,29
			comprendre	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	7,86
			enseignement	<Déontiques et axiologiques éthiques et pragmatiques +>	7,14

Figure 146 : **Étude** – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)

Le graphique ci-dessous présente d'une autre manière la synthèse des valeurs mobilisées par les deux groupes d'enquêtés :

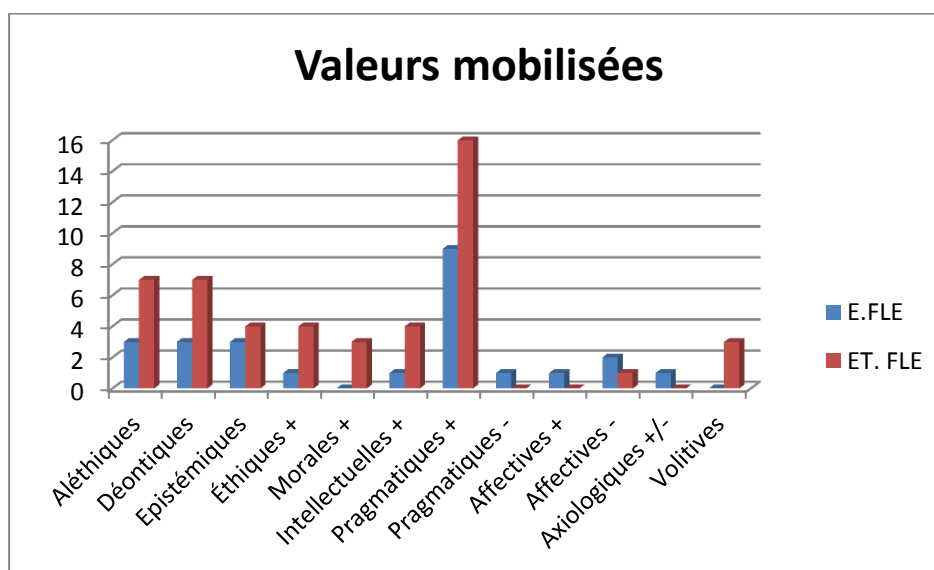


Figure 147 : Graphique : *Étude* – Valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)

Nous constatons dans ce graphique que les deux groupes mobilisent une diversité de valeurs très marquée, ce qui rend compte de l'hétérogénéité et de la complexité dans ce domaine. Les deux ensembles d'informateurs mobilisent davantage de valeurs pragmatiques positives et, de ce fait, ils rendent compte d'une vision positive de l'*étude*. Cette conception est plus marquée chez les étudiants que chez les enseignants de FLE. Ces valeurs, parmi les étudiants, sont portées par des mots qui renvoient à des actions telles que des opérations intellectuelles comme l'apprentissage et la compréhension, à l'activité des enseignants, à des objets et moyens comme les livres, à des activités d'utilité sociale comme le travail, etc.

Les autres valeurs, se situant très loin par rapport aux pragmatiques positives, qui caractérisent aussi la conception des enseignants et des étudiants correspondent aux aléthiques, déontiques et épistémiques. Chez les enseignants, les aléthiques reprennent le caractère nécessaire de certaines activités pour l'étude comme la **lecture** et l'**analyse**, alors que chez les étudiants on observe un plus grand nombre de mots comprenant les opérations intellectuelles, des réalités culturelles, le rôle des institutions responsables de la formation des citoyens et le travail, entre autres. Quant aux valeurs déontiques, chez les enseignants, elles représentent des conditions obligatoires pour l'étude telles que le **compromis** et la **formation**, ou encore elles représentent le rapport étude-travail fondé sur l'obligation d'étudier pour mieux travailler ou pour avoir accès à l'emploi. Les valeurs épistémiques, très proches quant à l'intensité de leur mobilisation dans les deux groupes, accordent de l'importance aux contenus de l'étude ou à des activités favorisant cette étude ou encore à des buts et conséquences de cette activité intellectuelle.

En conclusion, bien que les étudiants mobilisent davantage de valeurs que les enseignants, les deux groupes convoquent des valeurs plutôt positives et coïncident majoritairement sur les valeurs entraînées par leurs mots qui sont significatives de par leur plus forte mobilisation.

VII.2.3.2 Deuxième questionnaire

Nous avons proposé à ces informateurs d'apprécier neuf déploiements argumentatifs construits dans des blocs d'argumentation externe, normatifs et transgressifs, en vue de repérer leur adhésion ou leur refus. Dans le tableau suivant, nous exposons la mise en parallèle des résultats de ce questionnaire :

Séries de chaînes	Enseignants de FLE		Etudiants de FLE	
	possible %	Impossible %	possible %	Impossible %
S1 : Etude alors apprentissage, donc amélioration.	100	0	98,57	0,71
S2 : Etude alors formation, donc travail.	90,48	4,76	95,71	4,29
S3 : Etude alors instruction, donc travail.	80,95	14,29	69,29	29,29
S4 : Etude alors travail, donc argent.	90,48	4,76	82,86	15,00
S5 : Etude donc perte de temps, alors absence d'argent.	4,76	90,48	15,71	84,29
S6 : Etude alors droit, alors inclusion.	80,95	4,76	77,14	20,71
S7 : Etude alors équité, mais exclusion.	9,52	76,19	23,57	75,71
S8 : Etude donc diplôme alors réussite.	85,71	4,76	69,29	29,29
S9 : Etude alors diplôme, donc travail, mais sacrifice.	66,67	23,81	89,29	10

Figure 148 : *Étude* – Tableau comparatif des DA autorisés en français (E. FLE et ET. FLE)

Nous cherchons à rendre plus lisibles les ressemblances et les différences entre les autorisations de ces enquêtés au moyen du graphique ci-dessous :

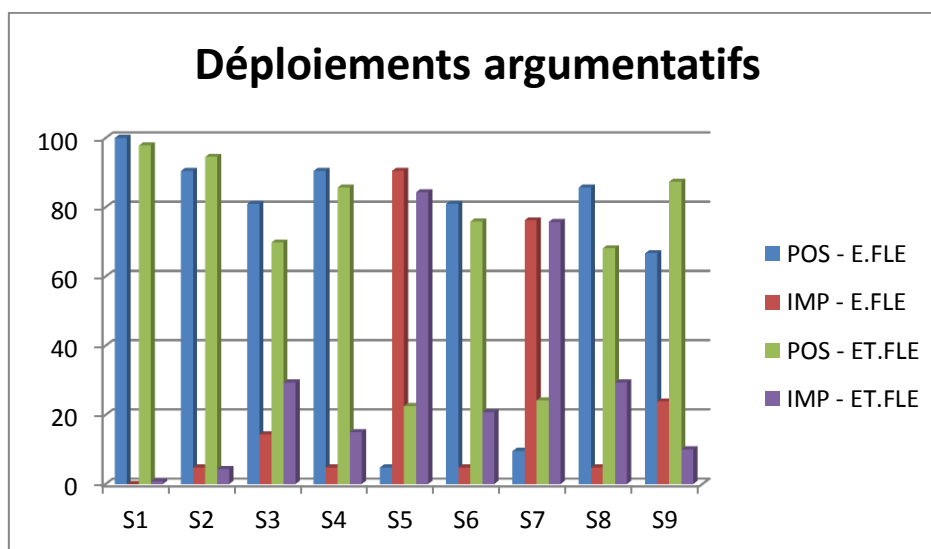


Figure 149 : Graphique : *Étude* – Évaluation des DA par les enseignants de FLE et les étudiants de FLE

Tant les pourcentages exposés dans le tableau précédent que les relations présentées dans le graphique ci-dessus, révèlent que, comme nous l'avons constaté chez les professeurs universitaires auparavant, les deux groupes parlant français autorisent les mêmes DA proposés. Dans cet ordre d'idées, pour ces informateurs 7 des 9 déploiements sont possibles et 2 impossibles. Cet accord entre les deux groupes rend compte des similarités sur le plan de la compétence sémantique argumentative, bien que dans certains DA les ressemblances soient plus nettes que dans d'autres enchaînements. C'est bien le cas des troisième et cinquième DA dans lesquels la supériorité du pourcentage correspondant à l'acceptable comme positif est plus nette chez les enseignants que chez les étudiants. Il en va de même pour le déploiement numéro 5 : l'évaluation d'impossible est moins marquée chez les étudiants que dans le groupe d'enseignants.

Les deux groupes s'accordent majoritairement sur l'autorisation du premier DA *étude DC apprentissage DC amélioration* qui est conforme au protocole sémantique et se construit à partir d'un bloc d'argumentation externe normatif. Nous considérons que la base culturelle commune est à l'origine de cette vision partagée de l'étude comme la possibilité d'apprendre et de s'améliorer sur le plan personnel et professionnel. Très proches de ce déploiement, les DA *étude DC formation DC travail* et *étude DC instruction DC travail* renforcent l'orientation des deux groupes d'enquêtés en ces sens que la transformation de soi prend forme dans des champs différents, tels que le travail en général et l'emploi en particulier. Le nombre si élevé de réponses autorisant ces deux DA permet, en outre, d'observer le rôle que ces informateurs assignent à l'étude comme voie qui favorise le travail, ce qui correspond d'une manière plus concrète au travail professionnel et à l'emploi.

Cependant, nous identifions aussi la même tendance observée chez les professeurs universitaires, bien que moins marquée cette fois-ci : une prépondérance du DA contenant le terme **formation** sur celui qui comporte le mot **instruction**. Au même titre que nous l'avons exposé auparavant, plusieurs secteurs de la société colombienne revendiquent de plus en plus l'importance d'une formation qui mette en valeurs la complexité des dimensions de l'être humain et non seulement une éducation centrée sur la préparation ponctuelle du sujet pour avoir accès au monde de l'emploi. Mais nous considérons également que cette orientation qui privilégie la formation au détriment de l'instruction n'est pas exclusive des Colombiens. Il s'avère donc indispensable de conclure qu'il s'agit d'un trait commun à différentes langues et sociétés.

Nous constatons que ces deux groupes parlant le FLE, s'accordent sur la place de l'argent, résultant du travail, comme l'un des bénéfices de l'étude. Il s'agit dans ce cas du DA *étude DC travail DC argent*. Avec une légère supériorité dans la perception comme possible, les enseignants de FLE conçoivent l'argent, obtenu grâce au travail, comme l'un des effets positifs ou l'un des objectifs de l'étude. Tant les enseignants que les étudiants de FLE s'orientent vers l'étude reliée au travail et l'argent par le biais d'un rapport d'action-conséquence ou action-but. L'étude apparaît tel un pilier favorisant la préparation de la personne, dans des établissements scolaires, de manière à ce qu'elle puisse faire face à des difficultés liées à sa condition économique et qu'elle ait accès à d'autres conditions bien meilleures. C'est donc l'argent, procuré par le travail et l'emploi, qui permet à l'individu d'atteindre des transformations, du moins, sur le plan économique.

Face à cette orientation que les deux ensembles d'informateurs ont approuvée par leurs réponses, eux-mêmes refusent le DA *étude DC perte de temps DC absence d'argent*, en ce sens qu'ils ne voient pas dans l'étude seulement des effets positifs liés au caractère utilitaire qui provient du travail et de l'argent qui résultent, à leur tour, des études. En rejetant ce DA, ils considèrent que l'étude ne correspond pas à une manière de perdre le temps qui mènerait à l'impossibilité de gagner de l'argent. Dans cet ordre d'idées, ils accordent à l'étude une valeur qui n'est pas forcément liée à la richesse, au bien-être matériel, mais relié plutôt à la transformation de soi en tant que sujet individuel et social. Nous observons nonobstant que cette orientation est moins marquée chez les apprenants, peut-être en raison des conditions actuelles qui supportent d'une manière plus difficile que ce qu'ont connu leurs enseignants et que, d'une certaine manière, ils ont déjà surmonté.

Les sixième et septième DA, *étude DC droit DC inclusion* et *étude DC équité PT exclusion* permettent d'apprécier l'accord et le désaccord des étudiants et des enseignants de

FLE par rapport à la relation des mots **étude**, **inclusion** / **exclusion** et **équité** dans des blocs d'argumentation externe, normatifs et transgressifs. Tout d'abord, les deux groupes d'informateurs autorisent majoritairement le DA *étude DC droit DC inclusion*, mais d'une manière significativement supérieure chez les enseignants. Cette acceptation rend compte de la relation que les informateurs parlant français établissent entre l'étude comme un droit et l'inclusion des citoyens qui serait le résultat du respect de ce droit. Ce choix est renforcé par le refus du DA *étude DC équité PT exclusion* dans la mesure où les groupes enquêtés considèrent, d'après leurs réponses, que même si l'étude cherche à favoriser tous les membres d'une société, elle ne peut pas garantir l'inclusion.

En outre, comme l'étude favorise l'équité, et de cette manière tout le monde sera considéré sur un pied d'égalité, il y aura toujours ceux qui ne peuvent pas bénéficier des études en raison de la différence de conditions socio-économiques et culturelles et, par conséquent, seront exclus de l'accès à différents secteurs du développement social. Bien que les enseignants maintiennent la prépondérance dans cette orientation, les étudiants aussi voient dans ces deux DA des rapports qu'ils acceptent et refusent comme les enseignants.

Quant au DA *étude DC diplôme DC réussite*, nous observons la même tendance repérée dans des DA précédents en ce sens que les enseignants font un choix plus net du caractère possible ou impossible de ces déploiements, ce qui n'est pas très visible chez les étudiants. Autrement dit, même si les étudiants coïncident avec les enseignants dans leurs perceptions, celles des étudiants ne sont pas tellement marquées. Une fois rappelée cette précision, nous constatons que les enseignants autorisent d'une manière significative ce bloc d'argumentation externe normatif surtout car ils voient le diplôme comme l'un des résultats ou un aboutissement de l'étude. Les étudiants partagent cette relation fondée sur des rapports action-but ou action-effet. Par contre, les étudiants sont plus nombreux à accepter que malgré les résultats positifs de l'étude, tels que le diplôme -qui certifie socialement une profession ou le succès de la vie étudiante- et le travail représenté par l'emploi, cette activité intellectuelle demande des renoncements. Nous pouvons donc confirmer, à partir de ce choix des étudiants et des enseignants, l'habitude des étudiants, et aussi des lycéens, de voir plusieurs activités ou démarches reliées à leurs études ou l'activité scolaire comme des sacrifices ou des souffrances.

Dans cet ordre d'idées, les devoirs, les travaux dirigés, la constitution de dossiers, la consultation, la lecture d'un ouvrage littéraire, la préparation d'un exposé, entre autres, apparaissent aux yeux de ces jeunes Colombiens comme des actions et des responsabilités qui les obligent à renoncer à plusieurs activités : le jeu, une sortie avec des amis, les promenades, etc. Certes, l'étude et, d'autant plus les études menant à l'obtention d'un diplôme, ne sont pas faciles et exigent de la part du sujet l'engagement et l'effort, mais pas forcément le sacrifice. Cette orientation rend compte d'une vision complexe de cette activité intellectuelle qui a des composantes individuelles et sociales, en ce sens que l'on considère l'étude comme une activité positive qui entraîne des conséquences positives, sur le plan individuel et collectif, mais qui impose des conditions indispensables à la réussite.

Si nous abordons à présent les valeurs présentes dans les DA proposées et qui sont identifiables à partir des réponses de deux groupes d'enquêtés, nous sommes en mesure de confirmer les choix qu'ils ont effectués et qui renforcent leur orientation vis-à-vis de l'entité lexicale **étude**.

A partir des DA autorisés, et d'après les réponses des étudiants et des enseignants de français langue étrangère, nous constatons que les deux groupes s'orientent vers des valeurs pragmatiques positives, déontiques et aléthiques. Les enquêtés ont choisi comme possibles des DA formés par des mots qui portent différentes valeurs et qui se relient suivant des rapports différents. Comme nous l'avons signalé auparavant, nous rappelons que les mots porteurs de valeurs pragmatiques positives sont associés au terme **étude** par des rapports de cause-effet (argent, diplôme, travail, apprentissage), d'action-but (amélioration, diplôme, réussite, inclusion). Puisque les deux groupes d'enquêtés autorisent les DA contenant ces mots, ils sont d'accord sur l'importance que l'étude a pour ces sujets et pour les Colombiens de manière générale.

De la même manière, nous confirmons que les Colombiens considèrent l'étude dans ses rapports d'obligation avec le travail, l'instruction et le droit, en ce sens qu'ils voient l'étude, représentée par l'éducation, comme une obligation de l'État, comme un droit de tout citoyen et aussi en tant que condition pour l'accès à l'emploi, au travail résultant de la formation qui mène à une profession. Ces liens fondés sur l'obligation caractérisent les valeurs déontiques inscrites dans les mots faisant partie des DA acceptés comme possibles. À côté de ces valeurs entraînant l'obligation, les étudiants et les enseignants de FLE acceptent aussi la mobilisation de valeurs aléthiques dans ces DA fondées sur la nécessité. Dans cet ordre d'idées, les enquêtés voient dans l'étude une condition nécessaire pour la formation qui mène à une profession certifiée par un diplôme et qui favorise l'accès à l'emploi. L'étude est donc nécessaire pour faire face aux conditions sociales et économiques difficiles de beaucoup de Colombiens. Dans la mesure où ils bénéficient de la formation, ils pourront assurer une transformation de ces conditions.

Quant aux autres valeurs inscrites dans ces DA et que les enquêtés autorisent à partir de leurs réponses, nous constatons que les enseignants privilégient les épistémiques et les intellectuelles, alors que les étudiants s'orientent vers les intellectuelles et les affectives positives. Ces valeurs sont suivies, chez les enseignants, par les affectives positives et les éthiques et, chez les étudiants de FLE, par les épistémiques et les éthiques positives. Dans cet ordre d'idées, les enseignants accordent plus d'importance au savoir comme objet de l'étude et de la formation, alors que les étudiants se centrent sur les apprentissages et l'amélioration.

VII.2.3.3 Troisième questionnaire

Rappelons ici que nous avons demandé aux enquêtés de définir le mot étude en vue de déterminer des éléments du noyau de cette entité lexicale. Dans le tableau ci-dessous, nous rendons compte de la synthèse des réponses :

Enseignants de FLE		Etudiants de FLE	
<i>Etude DC</i>	Occurrences %	<i>Etude DC</i>	Occurrences %
activité	33,33	connaissance	42,86
connaissances	33,33	activité	27,14
intellectuel	33,33	personne	17,14
découverte	22,22	vie	15,71
état	22,22	apprendre	12,86
		faire	12,14
		sujet	11,43

	acquérir	10,00
	travail	10,00
	processus	9,29
	obtenir	9,29
	améliorer	8,57
	apprentissage	7,86
	acquisition	5,00
	développement	4,29
	formation	3,57
	cognitif	2,86
	préparation	2,86
	amélioration	0,71

Figure 150: Tableau comparatif des définitions d'*étude* en français (E. FLE et ET. FLE)

Les données exposées ci-dessus rendent compte des mots mobilisés que les deux groupes d'informateurs ont utilisés pour définir l'entité lexicale *étude* en français. Ces réponses mettent en évidence que, au-delà des différences sur le plan de la disponibilité, les trois populations enquêtées partagent parmi les termes plus fréquents les mots **connaissance** et **activité**. Ce constat nous autorise à déterminer que les deux groupes étudiés dans cette partie de notre recherche assignent au mot *étude* les éléments du noyau.

Le graphique suivant rend compte de la comparaison de la fréquence des deux termes faisant partie du noyau d'*étude* à la lumière des réponses des enseignants et des étudiants de FLE :

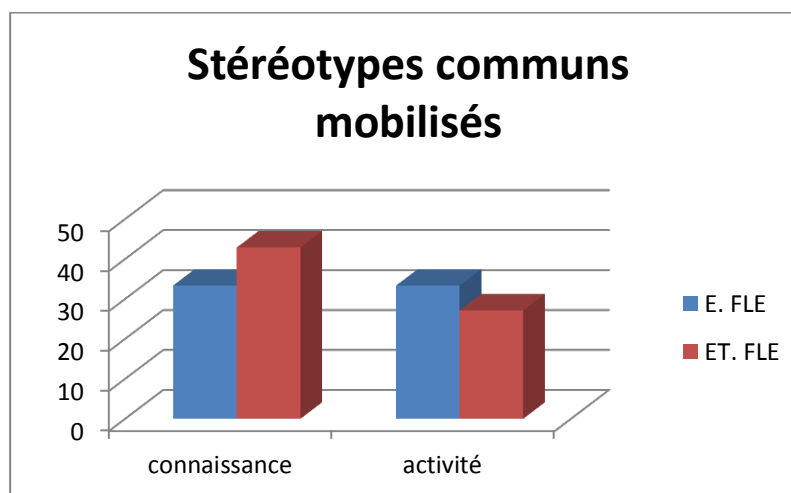


Figure 151 : Graphique : *Étude* – Termes communs mobilisés en français (E. FLE et ET. FLE)

Même si le mot **connaissance** apparaît comme plus disponible dans le corpus des étudiants, les deux groupes sont d'accord sur le fait que le terme *étude* a comme caractéristique fondamentale l'activité et la connaissance. Comme nous l'avons signalé auparavant, le mot **activité** concerne une diversité d'actions qui peuvent avoir lieu dans des domaines différents de l'expérience humaine ; nonobstant dans le corpus des enseignants nous identifions des termes qui précisent d'une certaine manière le type d'activité dont il s'agit : **intellectuel(le)**. Les étudiants caractérisent l'activité en la reliant à des champs plus larges tels que la cognition, l'action physique représentée par le travail et les processus, par exemple.

En abordant, à présent, les autres mots utilisés, mais qui ne sont pas communs aux deux groupes d'enquêtés, nous observons que les enseignants ont recours à **intellectuel**, **découverte** et état. Par conséquent, parmi les éléments du noyau du mot *étude*, nous devons

considérer non seulement la précision du type d'activité, intellectuelle, mais en plus, l'élément **découverte** qui introduit dans ce noyau l'idée de trouver, d'établir l'existence d'un phénomène ignoré grâce à l'étude. Au même titre que ce que nous avons signalé avant, l'un des résultats de ce travail intellectuel du le sujet est constitué par des **découvertes** et ce terme peut renvoyer au mot **étude** au moyen de rapports cause-effet ou action-but. A cela nous devons ajouter l'élément **état** qui introduit dans le noyau l'idée d'une forme de gouvernement, d'organisation politique et sociale et, de cette manière, d'autorité et de responsabilité envers les gouvernés. L'étude, pour ces enseignants, a comme un élément durable et stable de sa signification l'élément **état** qui doit prendre en charge la responsabilité de l'étude, donc de l'éducation des citoyens. En outre, le nombre réduit des mots utilisés pour définir l'entité lexicale étude permet d'établir que la vision des enseignants est restreinte et se centre surtout sur le domaine académique.

Face à cette conception de l'étude, les étudiants ont recours à une gamme plus large de mots qui rendent compte d'autres éléments qui apparaissent dans le noyau comme des éléments stables selon leurs réponses. Nous observons l'utilisation de termes tels que **personne, vie, apprendre/apprentissage, acquérir / acquisition, sujet, améliorer, faire, processus** et **travail**. Nous constatons que ces étudiants ne prennent pas en considération la place de l'enseignant dans l'étude et ils mettent donc en valeur leur rôle actif dans ce travail intellectuel. En outre, ils voient dans l'étude un renforcement de la personne qui agit, qui peut améliorer et qui peut, donc, au terme d'un processus –et grâce à l'étude– s'assurer un travail représenté par l'emploi. Le corpus rédigé en français rend compte de l'**étude** comme facilitant ou favorisant le travail. Comme établi auparavant, ils introduisent dans le noyau du mot **étude** l'idée que cette activité permet de faire face à la vie en se préparant, et en améliorant en tant que personne. Dans cet ordre d'idées, l'étude pour les étudiants est une activité qui réunit des éléments divers et qui se relie par des rapports complexes.

À présent, nous proposons de rendre compte des valeurs portées par les mots utilisés par ces deux groupes dans leurs définitions de l'étude. Pour ce faire, nous proposons le tableau suivant :

Enseignants de FLE			Etudiants de FLE		
Etude DC	Valeurs	%	Etude DC	Valeurs	%
activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	33,33	connaissance	<Epistémiques > pragmatiques	42,86
connaissances	<Epistémiques > pragmatiques	33,33	activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	27,14
intellectuel	<Axiologiques pragmatiques +>	33,33	personne	<Déontiques /aléthiques et axiologiques morales + >	17,14
découverte	<Epistémiques et axiologiques bivalentes>	22,22	vie	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et éthiques +>	15,71
état	<Déontiques et axiologiques pragmatiques éthiques morales +>	22,22	apprendre	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	12,86
			faire	--	12,14
			sujet	<Axiologiques pragmatiques et intellectuelles +>	11,43
			acquérir	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	10,00
			travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	10,00
			processus	<Axiologiques pragmatiques et intellectuelles +>	9,29
			obtenir	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	9,29
			améliorer	<Axiologiques pragmatiques affectives intellectuelles +>	8,57
			apprentissage	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	7,86

			acquisition	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	5,00
			développement	<Déontiques et volitives, axiologiques pragmatiques +>	4,29
			formation	<Déontiques et axiologiques éthiques et pragmatiques +>	3,57
			cognitif	<Axiologiques pragmatiques intellectuelles +> Déontiques / aléthiques	2,86
			préparation	<Axiologiques pragmatiques + >	2,86
			amélioration	<Axiologiques pragmatiques affectives intellectuelles +>	0,71

Figure 152 : *Étude* – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)

Nous resituons la synthèse de ces valeurs dans le graphique qui suit :

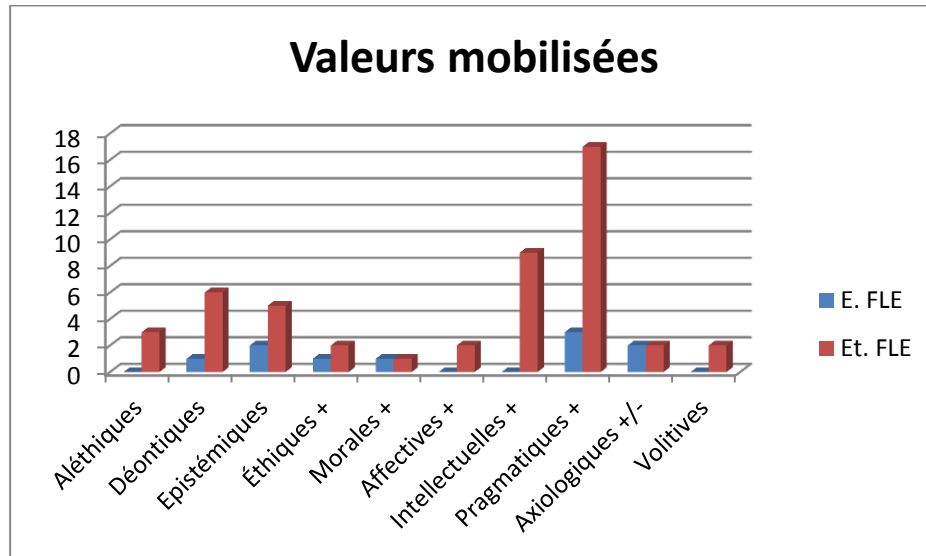


Figure 153 : Graphique : *Étude* – Valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)

Grâce à ce graphique nous pouvons constater une différence très marquée entre les étudiants et les enseignants de FLE. Selon leurs réponses, les deux groupes enquêtés inscrivent dans le noyau du mot *étude* des valeurs pragmatiques positives, ce qui rend compte de leur vision positive de cette activité intellectuelle. Mais les premiers mobilisent ensuite des valeurs intellectuelles positives, déontiques et épistémiques, tandis que les enseignants s'orientent plutôt vers les épistémiques et les axiologiques bivalentes. Par conséquent, bien que les valeurs les plus marquées soient partagées par les deux groupes d'informateurs, les étudiants accordent à l'étude des valeurs représentées par l'apprentissage, la connaissance, l'acquisition, les processus et l'amélioration, entre autres, ce qui rend compte de l'idée d'intérêt portée par l'étude. Les enseignants privilégient une orientation qui met en valeur le savoir et les découvertes favorisées par l'étude. Finalement, nous constatons aussi que les valeurs mobilisées par les étudiants sont bien plus nombreuses et complexes que celle convoquées par les enseignants. Des facteurs liés à l'âge, à la différence de génération seraient à la base de ces différences qui apparaissent comme saillantes bien que les deux groupes aient répondu en français aux questionnaires proposés.

VII.3 Représentations du mot réussite en français et en espagnol de Colombie

VII.3.1 Le mot *logro*/réussite chez des professeurs universitaires et des enseignants de FLE colombiens

VII.3.1.1 Premier questionnaire Remettre dans l'ordre tous les tableaux référés aux étudiants

Nous restituons la synthèse des enquêtes de ces deux groupes d'enseignants dans le tableau ci-dessous en vue de mener à bien la comparaison de leurs réponses sur le plan des stéréotypes que les premiers ont associés au mot *logro*, en espagnol, et les derniers ont reliés au terme *réussite*.

Professeurs universitaires		Enseignants de FLE	
Réussite DC	Occurrences %	Réussite DC	Occurrences %
but	90,47	but	77,78
accomplissement	33,33	succès	44,44
satisfaction	23,81	bonheur	44,44
gain	19,05	triomphe	33,33
effort	14,29	compréhension	22,22
succès	14,29	effort	22,22
résultat	14,29	travail	22,22
progrès	9,52	résultat	22,22
connaissance	9,52	satisfaction	22,22
réputation	9,52		
travail	9,52		
projet	9,52		

Figure 154 : Tableau comparatif des mots associés à *réussite* en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Dans ce tableau, nous pouvons observer que sur un ensemble de 21 mots mobilisés par les deux groupes d'informateurs, six sont communs aux deux corpus, tandis que seulement neuf sont différents. Cela revient à dire qu'il existe un nombre important de ressemblances dans les deux langues comparées, l'espagnol de Colombie et le français. En outre, dans le corpus en langue espagnole nous dénombrons six termes différents par rapport au corpus en FLE dans lequel nous comptons seulement trois mots qui ne sont pas communs aux deux groupes d'enquêtés.

Nous proposons d'aborder l'étude de ces ressemblances et de ces différences dans le domaine des stéréotypes liés aux mots *logro/réussite* et pour ce faire, nous présentons ci-dessous un graphique sur les mots communs :

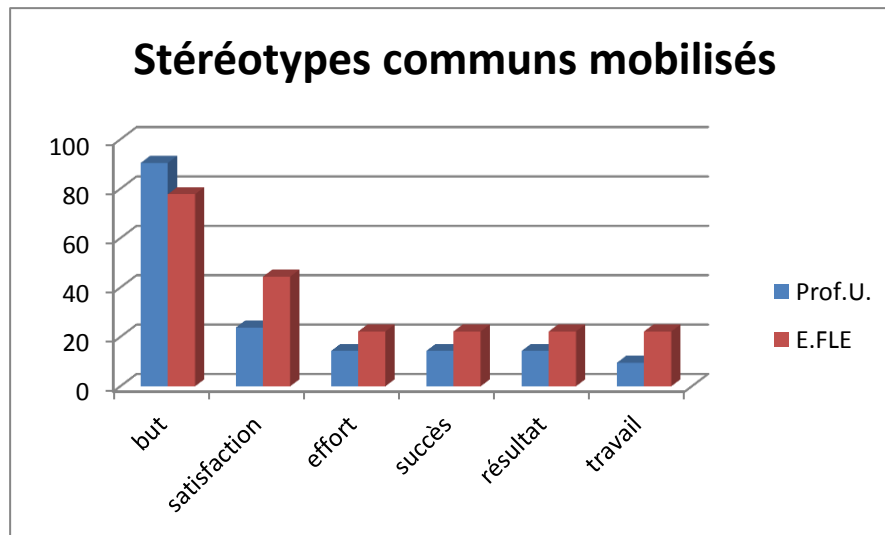


Figure 155 : Graphique : **Réussite** – Stéréotypes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Ce graphique précise la relation exposée dans le tableau précédent en nous permettant d'observer que parmi les stéréotypes mobilisés qui sont communs aux deux groupes d'enquêtés le mot **meta/objetivo/propósito/but** apparaît comme le plus fréquent et rend compte de la représentation la plus disponible chez ces informateurs. Ces enquêtés s'accordent sur cette représentation de **logro/réussite** comme étant la plus importante et met en évidence qu'il existe des idées similaires malgré le fait que deux langues différentes soient le moyen d'expression de ces groupes. Devant cette similarité, nous pouvons avancer qu'elle obéit soit à l'influence de la langue maternelle, chez les enseignants de FLE, soit à l'incidence de la culture d'origine que partagent les deux groupes d'enquêtés, id est la culture colombienne.

Après ces entités lexicales communes, étant les premières mobilisées donc les plus disponibles parmi les représentations des enquêtés, les professeurs universitaires ont une idée de type affectif représentée par le mot **satisfaction**, alors que les enseignants de FLE privilégient le **succès**. Dans cet ordre d'idées, dans le corpus en espagnol, les informateurs relient le **logro** (réussite) à une orientation plutôt individuelle tandis que dans le corpus français s'impose une idée de reconnaissance collective en tant que représentation de la **réussite**. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour laquelle, chez les enseignants de FLE, l'idée de satisfaction, bien que fréquente, n'est pas très disponible à comparaison du mot **succès** ou du terme **triomphe**.

Quant aux autres mots communs, dans le corpus en espagnol l'**esfuerzo** (**effort**) et le **resultado** (**résultat**) apparaissent comme plus disponibles que l'**effort** et le **résultat** chez les enseignants de FLE. Malgré cette différence sur le plan de la disponibilité des stéréotypes, les deux groupes d'enquêtés mettent en évidence que le **logro** / la **réussite** supposent non seulement des représentations positives dans le domaine individuel et collectif, mais aussi des aspects négatifs comme l'effort qui peut mener à un résultat désiré ou qui se présente comme l'un des effets de ce résultat obtenu. D'autre part, la relation entre le **logro** / la **réussite** et le terme **trabajo** (**travail**) n'apparaît pas comme très fréquente, donc peu solide, parmi les représentations en langue espagnole, tandis que, sans être très disponible en français, le mot **travail** est très fréquent et aussi marqué que l'effort et la satisfaction. Ces constatations nous permettent d'affirmer qu'en espagnol le mot **logro** ne compte pas le **travail** parmi ses stéréotypes les plus importants, tandis qu'en français ce terme occupe une place significative.

En abordant les mots qui sont différents et qui distinguent les deux groupes d'enquêtés, les professeurs universitaires ont associé au *logro* (réussite) : **cumplimiento/alcance** (accomplissement), **ganancia** (gain), **progreso** (progrès), **conocimiento** (connaissance), **reputación** (réputation) et **proyecto** (projet). Les enquêtés ayant répondu en français ont relié à la *réussite* les termes **bonheur**, **triomphe** et **compréhension**. Dans leurs réponses en langue espagnole, les enquêtés révèlent une orientation privilégiant l'aboutissement dans le domaine individuel, ce qui renforce les caractéristiques que nous avons identifiées parmi les mots communs aux deux groupes d'informateurs.

Par ailleurs, les stéréotypes que ce groupe associe au mot *logro* (réussite) sont marqués par une orientation positive et recouvre plusieurs terrains de l'expérience humaine tels que les biens matériels (gain), l'intellectuel (connaissance), le social (réputation), des entreprises personnelles ou collectives (projet) et la transformation soit individuelle, soit sociale (progrès). Face à cette diversité de contextes dans lesquels peut prendre place la réussite en langue espagnole, les enseignants de FLE se limitent à quelques aspects réduits concernant la gloire individuelle (bonheur et triomphe) qui s'impose dans le collectif et des aspects intellectuels liés à la compréhension de la réalité, probablement de phénomènes sociaux ou naturels, ce qui se présente comme une association étrange.

En étudiant, à présent, les valeurs que ces deux groupes ont mobilisées à partir de leurs associations avec le terme *logro / réussite*, nous proposons le tableau ci-dessous qui reprend chaque mot avec les valeurs inscrites et qui permet de comparer les deux groupes d'informateurs :

Professeurs universitaires			Enseignants de FLE		
Réussite DC	Valeurs	%	Réussite DC	Valeurs	%
but	<Volitives >	90,47	but	<Volitives >	77,78
accomplissement	<Volitives, axiologiques morales affectives +>	33,33	succès	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	44,44
satisfaction	<Axiologiques morales affectives +>	23,81	bonheur	<Axiologiques morales affectives +>	44,44
gain	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	19,05	triomphe	<Axiologiques affectives +>	33,33
effort	<Axiologiques affectives - >	14,29	compréhension	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	22,22
succès	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	14,29	effort	<Axiologiques affectives - >	22,22
résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	14,29	travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	22,22
progrès	<Axiologiques pragmatiques +>	9,52	résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	22,22
connaissance	<Epistémiques > pragmatiques	9,52	satisfaction	<Axiologiques morales affectives +>	22,22
réputation	<Axiologiques morales affectives +>	9,52			
travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	9,52			
projet	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	9,52			

Figure 156 : *Réussite* – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Une fois les valeurs inscrites identifiées pour chaque mot mobilisé par les deux groupes d'enquêtés, nous regroupons ces valeurs dans le graphique qui suit, favorisant ainsi la lecture et la comparaison de ces données :

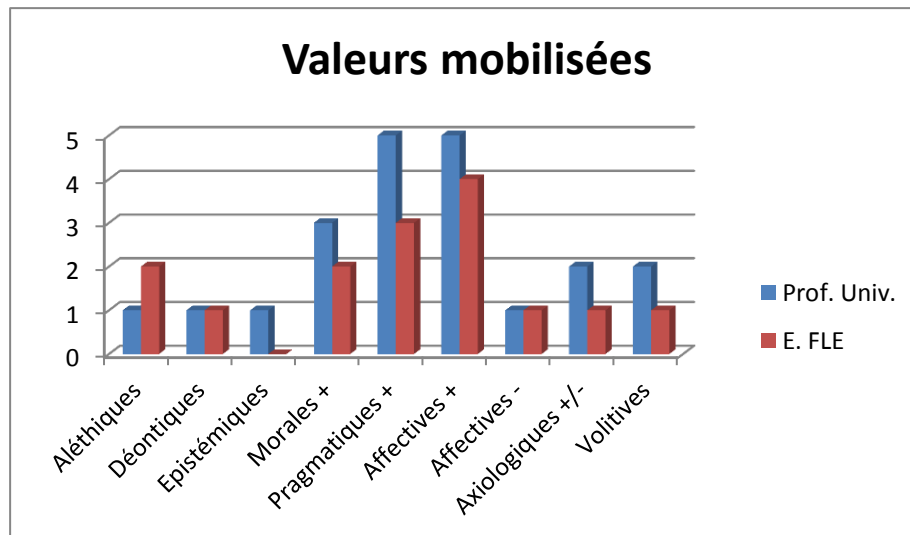


Figure 157 : Graphique : *Réussite* – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

À travers ce graphique, nous constatons que les valeurs les plus mobilisées par les enquêtés autant en langue espagnole qu'en français sont très similaires, même s'il existe des différences sur l'intensité de ces valeurs entre les deux groupes. Dans cet ordre d'idées, les professeurs universitaires et les enseignants de FLE convoquent d'une manière marquée des valeurs axiologiquement positives. Les premiers mobilisent autant de valeurs pragmatiques qu'affectives, lesquelles sont suivies de valeurs morales. Les enseignants de FLE mobilisent d'abord des valeurs affectives puis des valeurs pragmatiques. Un peu plus loin, se situent les valeurs morales qui sont aussi mobilisées que les aléthiques.

De ce qui vient d'être exposé, il découle qu'en langue espagnole de Colombie les locuteurs enquêtés inscrivent dans le mot *logro (réussite)* des valeurs qui accordent surtout de l'importance aux aspects utilitaires, au bien que peut procurer le fait d'aboutir, ainsi qu'au bien-être affectif qu'il peut conduire. Les enseignants de FLE centrent leur intérêt sur l'idée du bonheur procuré par cet aboutissement et, à un moindre degré, ils s'orientent vers l'utilité reliée à la réussite. A partir de ces caractéristiques repérées, nous concluons qu'il existe des ressemblances dans les valeurs mobilisées dans les deux langues, lesquelles sont liées à l'origine culturelle commune ; mais en même temps, les quelques différences identifiées peuvent obéir à l'influence de la langue française et la culture étrangère chez les enseignants de FLE.

VII.3.1.2 Deuxième questionnaire

Rappelons que dans ce questionnaire, les enquêtés sont invités à autoriser comme possibles trois DA ou, au contraire, les évaluer comme impossibles. Nous cherchons à rendre compte de la compétence sémantique argumentative des professeurs universitaires, en espagnol, et des enseignants de FLE. Le tableau suivant présente les résultats de ce questionnaire et la comparaison de ces réponses:

Séries de chaînes	Professeurs universitaires		Enseignants de FLE	
	possible %	Impossible %	possible %	Impossible %
S1 : Réussite donc bonheur, mais effort.	100	0	100	0
S2 : Réussite alors reconnaissance, alors bonheur.	90,48	4,76	77,78	22,22
S3 : Réussite donc motivation, alors engagement.	95,24	0	100	0

Figure 158 : **Réussite** – Tableau comparatif des DA autorisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Au premier regard, nous observons que les deux groupes d'enquêtés autorisent la totalité des DA proposés, même si dans le deuxième déploiement il est possible de constater que l'appréciation portée par ces groupes ne débouche pas sur son acceptation totale comme possible. En premier lieu, les deux ensembles d'enquêtés autorisent à hauteur de 100% la possibilité du DA **réussite DC bonheur PT effort**. De cette manière, d'après leur compétence sémantique argumentative, aussi bien en langue espagnole qu'en français, les enquêtés déterminent que la réussite peut conduire au bonheur comme l'une de ses conséquences positives, mais, en même temps, cette réussite se relie à l'effort par le biais d'un rapport résultat-condition, dans lequel l'effort s'impose comme une condition nécessaire pour aboutir. Nous remarquons que les deux groupes renforcent l'un des stéréotypes qu'ils ont associés au mot **logro/réussite** dans le premier questionnaire. Il s'agit bien dans ce cas du mot **effort** qui installe parmi les valeurs de la réussite des valeurs négatives et l'idée de condition et de contraintes indispensables à l'aboutissement.

Même si le deuxième DA apparaît comme celui qui permet de voir certaines différences entre les autorisations des deux groupes, les informateurs l'évaluent comme étant possible. En autorisant le déploiement **réussite DC reconnaissance DC bonheur**, les enquêtés de langue espagnole et de FLE s'accordent sur les rapports cause-effet qui constituent ce bloc d'argumentation externe normatif. Dans cet ordre d'idées, la réussite se présente comme un résultat qui conduit à la reconnaissance dont peut faire l'objet le sujet et qui débouche sur des conséquences agréables et surtout affectives-morales qui réjouissent ce sujet. En nous en tenant aux pourcentages des réponses, nous sommes autorisés à dire que cette orientation est plus marquée chez les professeurs universitaires, donc en langue espagnole de Colombie.

Finalement, la grande majorité, voire la totalité, des membres des deux groupes autorisent le déploiement argumentatif **réussite DC motivation DC engagement**. Si les enquêtés, indépendamment de la langue de communication, sont d'accord sur ce DA, nous considérons qu'ils autorisent l'idée de la réussite comme un résultat qui non seulement permet le bonheur, mais qui en même temps se relie à un intérêt pour mieux faire, ce qui à son tour devient un engagement. Par conséquent, le **logro** / la **réussite** motive et engage celui qui aboutit. Nous sommes donc en mesure d'affirmer que la culture d'origine est à la base de ces réponses et donc de la compétence sémantique argumentative, notamment des enseignants de FLE.

Le fait d'aborder maintenant les valeurs inscrites dans les DA proposés, lesquelles sont acceptées ou refusées à partir des réponses des enquêtés, nous mène à proposer le tableau ci-dessous qui présente les valeurs assignées à chaque terme des DA :

Entités lexicales	Valeurs
Bonheur	<Axiologiques morales affectives +>
Effort	<Axiologiques affectives ->
Reconnaissance	<Volitives et axiologiques pragmatiques affectives +>
Motivation	<Axiologiques morales affectives +>
Engagement	<Déontiques et éthiques-morales +>

Figure 159 : **Réussite** – Valeurs inscrites dans les DA proposés

Dans la mesure où la grande majorité des enquêtés ont autorisé les trois DA proposés, ils mobilisent d'une manière très proche les mêmes valeurs sans qu'il y ait une différence marquée, déterminée par la langue maternelle ou la langue étrangère. Deux valeurs sont largement mobilisées par ces enquêtés et correspondent aux zones modales morales positives et affectives positives, ce qui met en évidence l'orientation des informateurs qui sont d'accord sur les aspects positifs inscrits dans les mots *logro* et *réussite*. Les cinq autres valeurs inscrites dans les termes des DA, de par les réponses des enquêtés, ne sont pas très marquées et, en outre, le degré de la mobilisation est très similaire. Dans cet ordre d'idées, les valeurs déontiques, les pragmatiques positives, les affectives négatives, les éthiques positives et les volitives, bien que convoquées dans les DA sont très peu mobilisées. Parmi ces valeurs, celles étant les moins marquées correspondent aux axiologiquement positives qui recouvrent la zone modale pragmatique et aux finalisantes (volitives). Cela revient à dire que les représentations qu'ont ces deux groupes de la *réussite* n'accordent pas la prépondérance aux valeurs renvoyant au caractère utilitaire ou à l'intention. Cependant, il est surprenant de voir parmi les valeurs acceptées les affectives négatives, ce qui assigne à la réussite une certaine représentation négative véhiculée par l'effort comme condition ou comme conséquence de l'aboutissement.

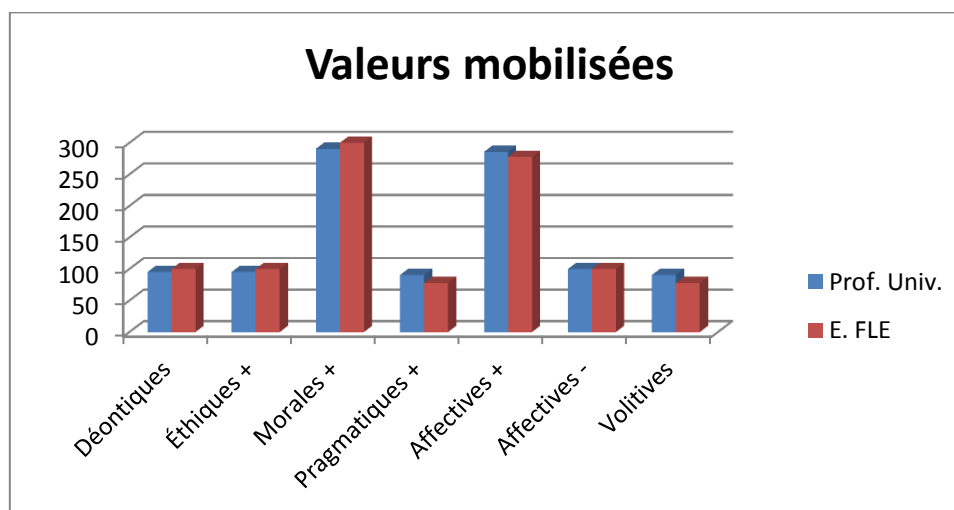


Figure 160 : Graphique : **Réussite** – Évaluation des DA par les professeurs universitaires et les enseignants de FLE

VII.3.1.3 Troisième questionnaire

Ce volet de l'enquête nous a permis de recueillir les mots auxquels ont eu recours les enquêtés pour définir les mots *logro/réussite*. Dans le tableau suivant nous exposons comparativement les résultats du repérage et du dépouillement des réponses fournies par les locuteurs de langue espagnole et les enseignants de FLE :

Professeurs universitaires		Enseignants de FLE	
Réussite DC	Occurrences %	Réussite DC	Occurrences %
but	95,24	résultat	77,78
accomplissement	38,10	obtention	44,44
effort	23,81	chemin	22,22
événement	14,29	favorable	22,22
résultat	14,29		
gain	9,52		
niveau	9,52		
processus	9,52		
travail	9,52		

Figure 161 : Tableau comparatif des définitions de *réussite* en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

La première lecture de ce tableau permet de constater, d'un côté, la supériorité du nombre de termes utilisés par les professeurs universitaires pour définir le mot *logro* (*réussite*) et, d'un autre côté, la présence de six mots que le groupe a associés au *logro* dans le premier questionnaire. Il en découle que les locuteurs de langue espagnole renforcent leurs représentations identifiées auparavant.

Une deuxième observation met en évidence que les deux groupes s'accordent sur l'utilisation d'un mot commun pour définir le *logro* / la *réussite*, c'est bien le cas du terme **résultat**. Cependant, ce terme est plus fréquent et plus disponible dans le corpus français, alors que sa fréquence -et sa disponibilité- est très faible dans le corpus correspondant aux professeurs universitaires. Dans cet ordre d'idées, les enseignants de FLE construisent la signification du mot réussite à partir d'un noyau qui serait constitué par le mot **résultat** et qui met donc l'accent sur l'**aboutissement**, sur l'**obtention** de ce résultat. Contrairement à cette orientation des enseignants parlant français, les locuteurs d'espagnol colombiens centrent leur signification du *logro* (réussite) sur l'**objetivo** (**but**) et sur son **cumplimiento** (**accomplissement**) ; autrement dit, en espagnol le noyau du *logro* serait constitué par l'idée de finalité, de but et de l'obtention de cet objectif.

Une autre différence marquée entre ces deux corpus est la présence d'une orientation négative, chez les professeurs universitaires, représentée par l'**esfuerzo** (**effort**) que le sujet doit faire pour parvenir au but qu'il se fixe. Cette composante négative n'est pas présente dans le corpus français. Par contraste, les définitions en français ont recours au terme **favorable** qui qualifie le type de résultat dont il s'agit et qui est obtenu par le sujet. D'autre part, les enseignants de FLE renforcent leur idée de *réussite* comme l'obtention d'un résultat favorable avec la conception de l'aboutissement d'un parcours qu'ils dénomment **chemin**. Cette vision de la *réussite* se rapproche de l'idée qu'ont les locuteurs d'espagnol du *logro* comme le proceso (**processus**) qu'il faut effectuer pour parvenir à ses fins. Cependant, cette représentation du processus n'est pas très solide en raison du faible nombre d'occurrences du mot **proceso** (processus). Nous pouvons identifier dans cette conception du *logro* des rapports avec l'entourage immédiat des professeurs et de leur profession dans la mesure où ils ont recours au terme **nivel** (**niveau**) pour chacune des étapes de la formation des gens et qui font partie d'un processus.

Finalement, trois autres termes complètent la liste dressée à partir des définitions des professeurs d'espagnol : **hecho** (**événement**), **ganancia** (**gain**) et **trabajo** (**travail**), étant le premier le plus significatif du fait de sa fréquence. Quoique moins fréquentes, les entités lexicales ganancia (gain) et trabajo (travail) relient le logro (réussite) à l'idée d'utilité et à l'activité professionnelle représentée par le travail et l'emploi. Quant au mot **hecho** (**fait**,

événement) renvoie à la réalisation de ses fins, à la concrétisation de la volonté d'accomplir un but, ce qui confirme l'orientation et les relations des deux premières entités lexicales analysées : objetivo (but) et cumplimiento (accomplissement).

Les entités lexicales abordées ci-dessus portent différentes valeurs qui rendent compte de l'orientation axiologique des enquêtés et de leur conception de **logro / réussite**. Dans le tableau suivant, nous resituons les valeurs inscrites dans chacun des termes utilisés par les informateurs dans leurs définitions :

Professeurs universitaires			Enseignants de FLE		
Réussite DC	Valeurs	%	Réussite DC	Valeurs	%
but	<Volitives >	95,24	résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	77,78
accomplissement	<Volitives, axiologiques morales affectives +>	38,10	obtention	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	44,44
effort	<Axiologiques affectives - >	23,81	chemin	<Axiologiques bivalentes >	22,22
événement	<Axiologiques bivalentes >	14,29	favorable	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	22,22
résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	14,29			
gain	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	9,52			
niveau	<Axiologiques bivalentes >	9,52			
processus	<Axiologiques pragmatiques et intellectuelles +>	9,52			
travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	9,52			

Figure 162 : **Réussite** – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Dans le graphique ci-dessous nous présentons comparativement la synthèse des valeurs mobilisées par les deux groupes d'enquêtés :

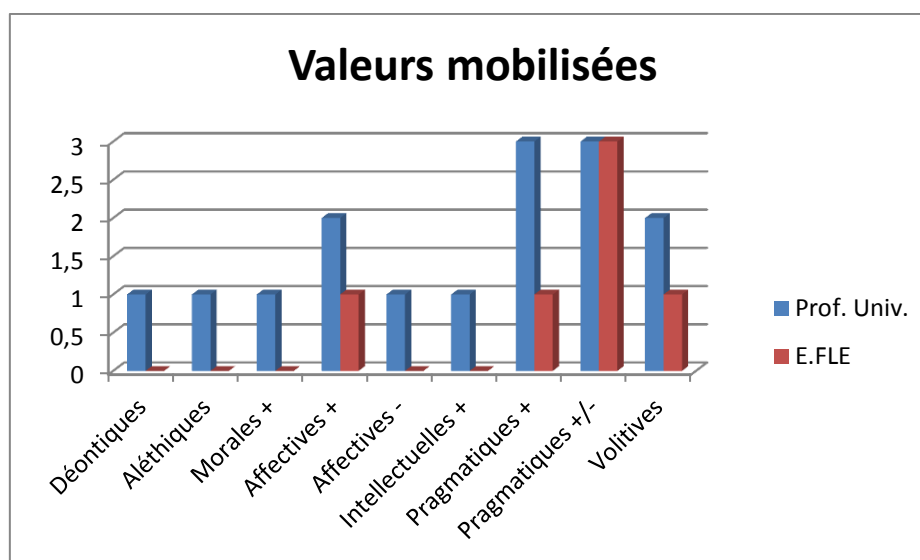


Figure 163 : Graphique : **Réussite** – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Nous constatons la diversité des valeurs convoquées par les termes utilisés dans les définitions des professeurs universitaires, ainsi que la prépondérance dans les deux corpus des valeurs axiologiquement positives recouvrant la zone modale pragmatique. Il est à remarquer aussi l'intensité des valeurs axiologiquement bivalentes en espagnol et le nombre réduit de valeurs portées par les termes en langue française. Ces constatations mettent en évidence que

les locuteurs d'espagnol voient dans le mot *logro* (réussite) une orientation aussi bien positive que bivalente dans la mesure où certains termes (travail, gain) concrétisent l'utilité reliée au *logro*, alors que d'autres peuvent mener à des rapports positifs ou négatifs suivant le co-texte ou le contexte (événement, résultat). L'orientation que nous identifions chez les enseignants de FLE est bien plus nette eu égard à ce que les valeurs qu'ils mobilisent sont largement supérieures, de par leur nombre, aux autres valeurs convoquées. Dans cet ordre d'idées, ces enquêtés considèrent que la réussite a une orientation plutôt bivalente et les termes qui constitueraient le noyau de cette entité lexicale peuvent mener aussi bien à des effets positifs ou à des conséquences négatives pour celui qui cherche à obtenir un résultat.

Les professeurs universitaires convoquent aussi des valeurs affectives positives et volitives qui s'inscriraient dans le noyau du *logro* par le biais des éléments qui renvoient à des conséquences positives et à des objectifs atteints. Les enseignants de FLE coïncident dans la mobilisation de ces valeurs, mais elles ne sont pas aussi marquées que celles des locuteurs d'espagnol.

Transitoirement, nous pouvons donc en conclure que la langue française parlée par les enseignants les détacherait significativement des représentations en langue espagnole et que la culture colombienne n'exercerait pas une si grande influence sur ces locuteurs de FLE. En théorie, cette caractéristique devrait permettre aux enseignants d'influencer ou d'orienter d'une manière plus appropriée le développement des compétences sémantique et pragmatique en FLE chez les étudiants de français de l'Université Pédagogique Nationale.

VII.3.2 Le mot *réussite* chez des professeurs universitaires et des étudiants de FLE colombiens

VII.3.2.1 Premier questionnaire

Une fois les réponses des professeurs universitaires et des étudiants de FLE analysées séparément, nous proposons à présent de comparer aussi bien les stéréotypes associés aux mots *logro* et *réussite* que les valeurs portées par ces stéréotypes. Dans le tableau ci-dessous, nous mettons en parallèle les résultats des questionnaires de ces deux groupes d'enquêtés :

Professeurs universitaires		Etudiants de FLE	
Réussite DC	Occurrences %	Réussite DC	Occurrences %
but	90,47	travail	26,43
accomplissement	33,33	effort	17,14
satisfaction	23,81	succès	13,57
gain	19,05	satisfaction	11,43
effort	14,29	bonheur	10,71
succès	14,29	bon	8,57
résultat	14,29	joie	7,86
progrès	9,52	vie	7,86
connaissance	9,52	objectif	7,86
réputation	9,52	gagner	7,14
travail	9,52	résultat	7,14
projet	9,52	but	6,43
		temps	5,71
		apprentissage	5,00
		argent	5,00
		motivation	5,00
		étude	5,00
		voyager	4,29

	connaître	4,29
	famille	4,29
	obtenir	4,29

Figure 164 : Tableau comparatif des mots associés à **réussite** en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Au premier regard, nous observons que le nombre de mots associés en français à l'entité lexicale **réussite** est plus grand que celui des termes reliés à **logro**. En outre, sur 33 mots mobilisés conjointement par les deux groupes, sept sont communs et 19 sont vraiment différents.

Tel que nous l'avions constaté dans des analyses préalables, même s'il existe des termes équivalents que les groupes comparés mobilisent, l'importance de ces mots dépend de la fréquence et de la disponibilité sur la liste dressée de chaque corpus. Dans le graphique ci-dessous nous reprenons ces termes communs et les mettons en rapport en vue d'observer leurs caractéristiques :

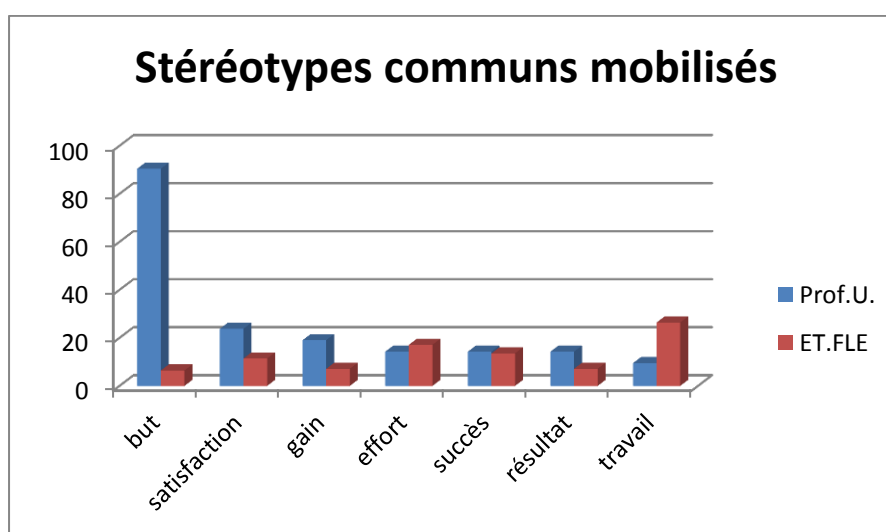


Figure 165 : Graphique : **Réussite** – Stéréotypes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Les données exposées dans ce graphique permettent de confirmer que malgré l'existence de termes communs aux deux groupes d'enquêtés, certains atteignent à peine une faible fréquence qui est plus évidente si on les compare au mot **but**, par exemple. A partir de cette précision, nous allons aborder l'ensemble de mots mobilisés afin de concrétiser les ressemblances et les différences les plus significatives. Rappelons que dans l'analyse du corpus des étudiants de FLE, nous avons rassemblé sous un seul terme les mots but et objectif, ce qui fait monter la fréquence du mot choisi, soit le **but**, soit l'**objectif**, à 14,29%, et par conséquent cette entité lexicale sera resituée parmi les plus fréquentes chez les étudiants de FLE.

D'autre part, indépendamment des mots présents dans les deux corpus, les locuteurs d'espagnol mobilisent plus facilement des termes qui renvoient à l'intention reliée au mot **logro** (**réussite**), alors que les étudiants de FLE privilégient l'action ou les activités représentées par le travail. Les stéréotypes **satisfacción** (**satisfaction**), **ganancia** (**gain**) et **éxito** (**succès**) apparaissent comme plus disponibles chez les locuteurs d'espagnol que chez les étudiants de FLE ce qui met en évidence la prépondérance de ces idées en langue espagnole. En revanche, le stéréotype **effort** se présente comme étant plus disponible, donc plus représentatif des associations avec la **réussite** en français qu'en espagnol. Dans cet ordre

d'idées, les étudiants de FLE voient dans la réussite une relation plus marquée entre le résultat et l'**effort**, ce qui permet d'aboutir, qu'entre le résultat et le **succès**. Le terme **effort** apparaît comme le deuxième plus disponible, après le **travail**, et ces étudiants voient donc la réussite comme le résultat de l'effort qu'ils appliquent dans le travail. Face à cette orientation des étudiants de FLE, les professeurs universitaires situent, après le terme **but**, le stéréotype **cumplimiento (accomplissement)** qui met en évidence leur représentation du **logro (réussite)** qui se fonde sur des rapports du résultat avec la réalisation du but fixé. Autrement dit, leur idée du **logro** privilégie, à la différence des étudiants, l'accomplissement d'un objectif qu'ils se seraient fixés.

A côté de ces différences, nous observons un aspect commun qui les identifie et qui concerne le mot **resultado/résultat**. Ce mot n'apparaît pas parmi les plus fréquents et nous considérons donc qu'il n'est pas très représentatif de leurs associations ou, du moins, il serait moins disponible lorsque ces deux groupes d'enquêtés pensent au **logro** / à la **réussite**.

Bien que situés parmi les derniers mots les plus fréquents chez les étudiants de FLE, le **but** et le **bonheur** inscrivent dans le mot réussite des orientations fondées sur la volonté et sur l'affectivité de ces informateurs. Par conséquent, lorsqu'ils s'expriment en français, ces jeunes colombiens, futurs enseignants de FLE, outre l'association de la **réussite** avec le **travail** et l'**effort** indispensable qu'ils effectuent, relie aussi à cette entité lexicale des orientations volitives et affectives, d'autant plus si nous prenons en considération le terme **joie** qu'ils mobilisent aussi comme représentation de la réussite.

Les professeurs universitaires complètent leur conception du **logro** avec des mots qui concernent des réalités diverses, en ce sens qu'ils relient à cette entité lexicale le **progrès**, la **connaissance** et la **réputation**. Le premier peut s'orienter vers l'individuel ou le collectif, le deuxième marque un intérêt centré sur l'intellectuel et le dernier concernerait seulement la centration sur l'individualité mais qui existe grâce au social, à la reconnaissance qu'obtient un sujet qui réussit ou qui a du succès. Cette dernière association se rapproche de l'entité lexicale succès qui d'ailleurs est aussi mobilisée par ces enquêtés et par les étudiants. Cette orientation vers la renommée apparaît donc également comme partagée par les deux groupes d'informateurs et nous pouvons donc situer la culture colombienne à la base.

Au même titre que l'identification des valeurs convoquées par les termes associés aux mots **logro** et **réussite**, nous exposons dans le tableau ci-dessous, la synthèse de cet exercice et comparons les résultats des deux groupes dans ce domaine :

Professeurs universitaires			Etudiants de FLE		
Réussite DC	Valeurs	%	Réussite DC	Valeurs	%
but	<Volitives >	90,47	travail	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	26,43
accomplissement	<Volitives, axiologiques morales affectives +>	33,33	effort	<Axiologiques affectives - >	17,14
satisfaction	<Axiologiques morales affectives +>	23,81	succès	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	13,57
gain	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	19,05	satisfaction	<Axiologiques morales affectives +>	11,43
effort	<Axiologiques affectives - >	14,29	bonheur	<Axiologiques morales affectives +>	10,71
succès	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	14,29	bon	<Axiologiques pragmatiques et affectives éthiques et morales +>	8,57
résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	14,29	joie	<Axiologiques morales affectives +>	7,86
progrès	<Axiologiques pragmatiques +>	9,52	vie	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et éthiques +>	7,86

connaissance	<Epistémiques pragmatiques +>	9,52	objectifs	<Volitives >	7,86
réputation	<Axiologiques morales affectives +>	9,52	gagner	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	7,14
travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	9,52	résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	7,14
projet	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	9,52	but	<Volitives >	6,43
			temps	<Aléthiques>	5,71
			apprentissage	<Epistémiques, volitives et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	5,00
			argent	<Axiologiques pragmatiques +>	5,00
			motivation	<Axiologiques morales affectives +>	5,00
			étude	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +> volitives	5,00
			voyager	<Axiologiques bivalentes>	4,29
			connaître	<Epistémiques pragmatiques +>	4,29
			famille	<Axiologiques morales et affectives +>	4,29
			obtenir	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	4,29

Figure 166 : **Réussite** – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Nous constatons la mobilisation d'une diversité de valeurs dans les deux corpus parmi lesquelles il est évident qu'il existe une prépondérance des valeurs axiologiquement positives et une faible présence de valeurs négatives. Nous pouvons rendre compte plus clairement de ces caractéristiques grâce au graphique suivant :

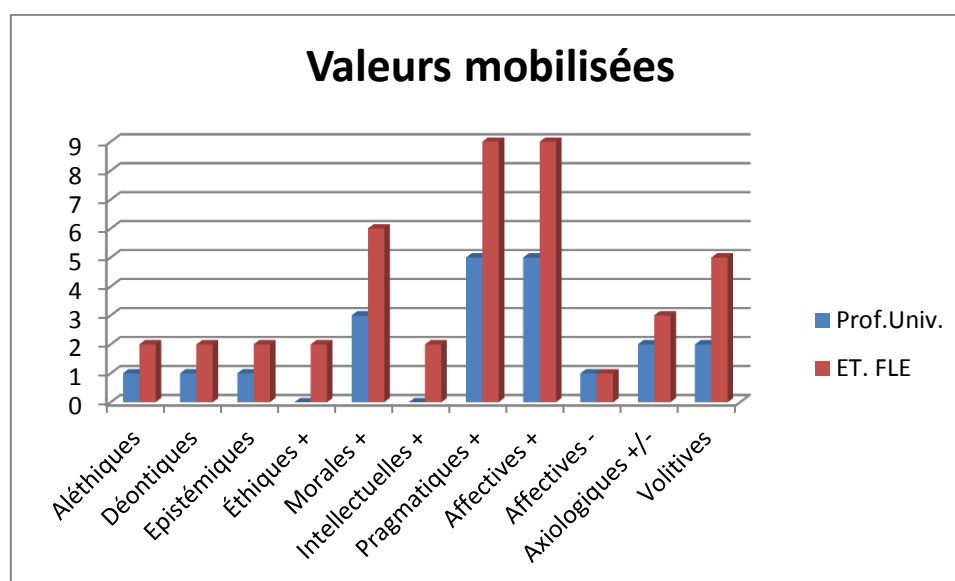


Figure 167 : Graphique : **Réussite** – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

La lecture attentive de ce graphique permet de rendre compte des valeurs axiologiquement positives recouvrant principalement trois zones modales différentes qui sont mobilisées par les deux groupes d'enquêtés. Tant en langue espagnole qu'en FLE les informateurs, à partir des stéréotypes associés au *logro* / à la *réussite*, inscrivent dans ces deux entités lexicales des valeurs affectives, pragmatiques et morales. La prépondérance de ces valeurs rend compte de l'orientation positive des idées des enquêtés vis-à-vis de la *réussite*. Les deux groupes d'enquêtés voient dans l'entité lexicale *logro/réussite*, malgré les

différences dans l'intensité des valeurs mobilisées, des aspects positifs marqués par la conception du résultat obtenu comme favorisant l'utilité individuelle ou sociale, le bien-être et le bonheur ou, du moins, la joie du sujet.

Nous constatons également l'inscription d'autres valeurs qui sont mobilisées d'une manière moins marquée, mais qui accordent aussi des nuances aux entités lexicales que nous analysons. C'est bien le cas, dans les deux corpus, des valeurs axiologiquement bivalentes et des valeurs finalisantes (volitives) qui inscrivent parmi les associations du mot *logro/réussite* la possibilité d'obtenir aussi bien des résultats positifs que négatifs ou de mettre en place des projets qui ne sont pas forcément utiles ou bons pour le sujet ou la société. Quant aux valeurs volitives, elles introduisent dans le mot *logro/réussite* la volonté, l'intention d'accomplir les objectifs fixés. Avec ces deux autres valeurs, les professeurs universitaires, mais surtout les étudiants de FLE, mobilisent des valeurs assez nettes qui caractérisent bien leur idée de l'entité lexicale *réussite*. Nous constatons aussi que les étudiants de FLE, mises à part les valeurs citées, mobilisent plusieurs valeurs qui atteignent une faible intensité et qui rendent compte d'une vision complexe de la réussite, mais qui n'est pas très marquée par rapport aux valeurs les plus mobilisées.

A part l'existence ou l'absence de certaines valeurs dans ces corpus (aléthiques et épistémiques ou éthiques, par exemple), la ressemblance des valeurs inscrites dans les stéréotypes associés au *logro* et à la *réussite* rend compte de la base culturelle commune à ces informateurs et de la langue maternelle partagée. Dans cet ordre d'idées, les étudiants de FLE sont influencés par les informations de leur contexte social et de leur langue maternelle. D'autre part, l'influence des enseignants de FLE, au même titre que le processus d'apprentissage, y compris les matériels utilisés comme les manuels, n'auraient pas été assez solides jusqu'au moment de faire passer les questionnaires auprès de ces futurs enseignants de FLE en Colombie. Finalement, d'autres facteurs joueraient un rôle important dans le développement de la compétence sémantique en FLE chez les étudiants qui, eux, mobilisent des valeurs éthiques et intellectuelles positives. Ces valeurs inscrites dans leurs mots associés à la réussite rendent compte d'une conception particulière, réfléchie, responsable des bons résultats obtenus ou à obtenir.

VII.3.2.2 Deuxième questionnaire

Le tableau ci-dessous permet de comparer les résultats de ce questionnaire et d'observer, dans un premier temps, que le choix porté par les professeurs universitaires est plus net que celui des étudiants de FLE. Ceci étant, les deux groupes d'enquêtés autorisent majoritairement les trois DA que nous leurs avons proposés.

Séries de chaînes	Professeurs universitaires		Etudiants de FLE	
	possible %	Impossible %	possible %	Impossible %
Réussite donc bonheur, mais effort.	100	0	90,71	7,86
Réussite alors reconnaissance, alors bonheur.	90,48	4,76	76,43	22,86
Réussite donc motivation, alors engagement.	95,24	0	77,14	19,29

Figure 168 : *Réussite* – Tableau comparatif des DA autorisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Dans ce tableau, nous remarquons que les étudiants de FLE acceptent majoritairement le premier DA qui correspond à *réussite DC bonheur PT effort*, mais que cette autorisation est moins marquée que celle des professeurs universitaires. Au-delà de la différence des pourcentages, les deux groupes d'enquêtés sont d'accord sur l'orientation de la réussite qui peut mener au bonheur comme effet positif. Ils reconnaissent cependant que la réussite a des rapports résultat-condition avec le terme effort. Ce dernier apparaît comme une contrainte pour parvenir au résultat souhaité, ce qui revient à dire que la réussite qui procure le bonheur existe non sans fournir d'efforts. Au même titre que nous l'avons présenté dans l'étude des résultats du couple professeurs/enseignants, nous signalons que ce pourcentage élevé d'acceptation de ce DA renforce la présence et l'orientation pour les deux groupes, du stéréotype effort repéré dans le premier questionnaire. Par conséquent, ce terme est confirmé comme ayant des rapports marqués avec la réussite dans des blocs d'argumentation externe transgressive et véhiculant des valeurs négatives.

Le déploiement *réussite DC reconnaissance DC bonheur* est plus accepté chez les professeurs universitaires que chez les étudiants de FLE, si nous considérons la différence sur le plan des pourcentages correspondants à chaque groupe. Nonobstant, un nombre très important d'étudiants l'autorisent comme possible et s'accordent, avec les locuteurs de langue espagnole, sur les rapports cause-effet existant dans ce DA. Bien que tous les étudiants de FLE ne manifestent pas leur accord sur ce DA, ils acceptent aussi bien que les locuteurs d'espagnol que la réussite apparaît comme un résultat qui peut procurer la reconnaissance sociale de quelqu'un et qui peut aussi mener à des effets positifs qui insèrent dans la perception l'idée de quelque chose d'agréable, de la jouissance.

Quant au dernier déploiement proposé, le nombre d'étudiants réticents à le considérer possible est légèrement inférieur à celui ayant refusé le DA précédant, ce qui nous autorise à dire que le nombre d'acceptations dans ce groupe est plus significatif. Par conséquent, les étudiants s'accordent autant aux professeurs universitaires qu'aux enseignants de FLE pour admettre le DA *réussite DC motivation DC engagement* comme possible en espagnol et en français. En autorisant ce DA, les deux groupes d'enquêtés voient le *logro* et la *réussite* comme un résultat qui favorise le bonheur et qui, en même temps, se transforme en -ou véhicule- un compromis pour mieux faire. Cela revient à dire que le *logro*/la *réussite*, d'après les réponses de ces enquêtés, incarne aussi l'idée d'engagement, ce qui devient une sorte de condition qui s'impose à celui qui réussit. Nous reprenons l'hypothèse présentée lors de la comparaison des professeurs et des enseignants en ce sens que la culture commune influence ces réponses et est à la base des éléments contribuant à la construction de la compétence sémantique argumentative, notamment des étudiants de FLE.

À présent, nous allons aborder les valeurs inscrites dans les déploiements argumentatifs que nous venons d'analyser dans les textes comparatifs précédents. Rappelons que nous prenons en considération les valeurs présentes dans les termes contenus par les DA acceptés. Nous restituons ces valeurs dans le graphique suivant afin de rendre plus visibles les comparaisons entre les deux groupes enquêtés.

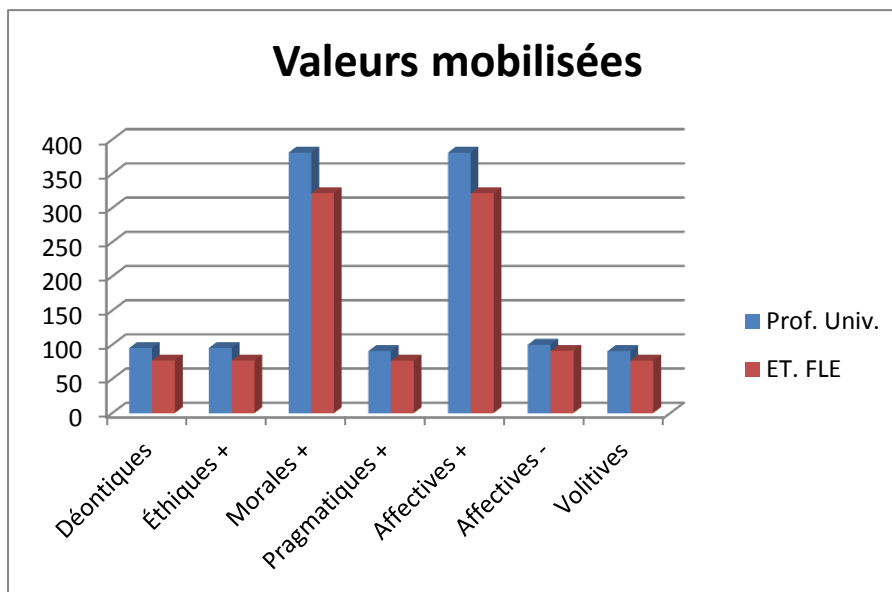


Figure 169 : Graphique : **Réussite** – Évaluation des DA par les professeurs universitaires et les étudiants de FLE

Nous constatons, dans le graphique précédent, qu'à quelques différences près, les valeurs mobilisées par ces deux groupes en raison de leurs choix parmi les DA sont très semblables non seulement sur le plan des valeurs inscrites, mais aussi sur le plan de celles qui sont les plus présentes et celles qui apparaissent comme étant moins marquées. En outre, cette constatation coïncide avec la comparaison que nous avons réalisée entre les locuteurs d'espagnol et les enseignants de FLE, ce qui met en évidence des caractéristiques constantes liées peut-être à la culture commune et à la langue maternelle partagée. Dans cet ordre d'idées, nous repérons deux valeurs très marquées dans les corpus et qui recouvrent les zones modales morales positives et affectives positives. Le choix des DA effectué par les deux groupes d'informateurs rend compte de leur accord sur les aspects positifs inscrits dans les mots *logro* et *réussite*. Les autres valeurs convoquées dans les déploiements proposés et évalués par les enquêtés obtiennent des pourcentages similaires entre elles et, en plus, se présentent comme peu représentatives des orientations de ces informateurs. Comme nous l'avions signalé auparavant, les valeurs déontiques, les pragmatiques positives, les affectives négatives, les éthiques positives et les volitives, bien que convoquées dans les DA sont très peu mobilisées. Parmi ces valeurs, celles qui correspondent aux axiologiquement positives recouvrant la zone modale pragmatique et aux finalisantes (volitives) sont peu mobilisées.

Nous considérons donc que les représentations qu'ont ces deux groupes de la *réussite* n'accordent pas la prépondérance aux valeurs renvoyant au caractère utilitaire ou à l'intention. Nous insistons sur l'intérêt de la présence des valeurs affectives négatives parmi les valeurs acceptées car elles introduisent une orientation qui ne correspond pas forcément aux associations du mot *logro/réussite*, en ce sens que dans ces deux termes, *logro* et *réussite*, une conception positive aurait la prépondérance et, s'orienterait donc vers des valeurs positives, mais les valeurs affectives négatives indiquent que le résultat obtenu et ses conséquences positives doivent être méritées, par le biais de l'effort, par exemple.

VII.3.2.3 Troisième questionnaire

Dans le tableau suivant nous faisons la synthèse des termes que les deux groupes d'enquêtés ont utilisés pour définir les mots *logro* et *réussite*. Cette mise en parallèle met en évidence la diversité de termes présents dans le corpus des étudiants à la comparaison de l'inventaire dressé pour les professeurs universitaires. En outre, nous constatons une différence marquée entre le mot le plus fréquent chez les locuteurs d'espagnol et celui qui se situe à la deuxième place, ainsi qu'entre cette caractéristique et les mots les plus fréquents en FLE. Chez les locuteurs d'espagnol, la différence sur le plan des occurrences est très significative, alors que chez les étudiants de FLE les fréquences des trois premiers mots mobilisés, voire des cinq premiers, sont peu marquées. Cette constatation nous mène à considérer que le noyau du *logro* / de la *réussite* que l'on peut obtenir à partir des définitions est plus complexe dans le corpus français que dans les corpus en espagnol.

Professeurs universitaires		Etudiants de FLE	
Réussite DC	Occurrences %	Réussite DC	Occurrences %
but	95,24	obtenir	25,71
accomplissement	38,10	chose	25
effort	23,81	résultat	20,71
événement	14,29	travail	18,57
résultat	14,29	but	17,85
gain	9,52	effort	17,14
niveau	9,52	objectif	14,28
processus	9,52	faire	14,28
travail	9,52	vie	13,57
		avoir	12,14
		succès	11,42
		personne	10
		activité	8,57
		bien	8,57
		satisfaction	7,14
		processus	5
		réalisation	4,28
		etude	3,57
		obtention	2,85

Figure 170 : Tableau comparatif des définitions de *réussite* en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Au même titre que nous l'avons proposé lors de l'analyse des corpus individuels, nous rassemblons deux termes sous un seul, dans le corpus en français, à savoir : **objectif** (14,28% et **but** (17,85%) que nous présenterons sous la forme modale **but** (32,13%). A partir de cette précision, nous passons à présenter dans un graphique la comparaison des mots communs que les deux groupes d'informateurs ont mobilisés :

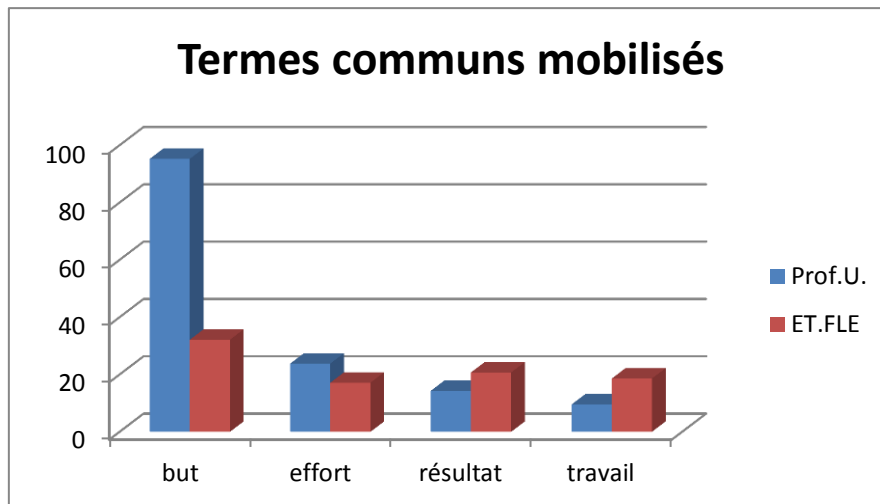


Figure 171 : Graphique : **Réussite** – Termes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Mis à part le très grand nombre de termes positifs utilisés par ces enquêtés pour définir les mots *logro* et *réussite*, les locuteurs de langue espagnole et les étudiants de FLE font coïncider dans la mobilisation quatre mots pour proposer leur définitions : **objetivo/but**, **esfuerzo/effort**, **resultado/résultat** et **trabajo/travail**. Nous constatons que, au-delà des pourcentages des mots mobilisés, tant les locuteurs d’espagnols que les apprenants de FLE sont d’accord sur un premier élément qui peut faire partie du noyau de l’entité lexicale *logro/réussite* : **but** dans la mesure où il est le plus fréquent dans les deux corpus. Si nous nous centrons sur la disponibilité des mots communs et sur leur incidence sur le noyau des mots étudiés, nous remarquons que le terme **esfuerzo (effort)** est plus disponible que le mot **resultado (résultat)** chez les locuteurs d’espagnol, alors que chez les étudiants de FLE nous constatons qu’à l’opposé de cette mobilisation, ils privilégient le **résultat** qui est suivi de l’**effort** et du **travail**. Dans la mesure où ces mots communs apparaissent comme très fréquents et, la plupart d’entre eux, comme largement disponibles, ils rendent compte de ressemblances marquées entre les conceptions du *logro* et de la *réussite* dans ces groupes d’enquêtés. Dans cet ordre d’idées, les deux groupes voient dans cette entité lexicale l’obtention d’un but qui découle d’un résultat dans lequel intervient l’effort appliqué au travail.

L’analyse des autres mots utilisés pour définir le *logro* / la *réussite* permet de compléter l’orientation identifiée dans les mots communs mobilisés dans les deux corpus que nous comparons ici. Les professeurs universitaires ont recours, parmi les mots les plus mobilisés, aux termes **cumplimiento (accomplissement)** et **hecho (fait, événement)**, alors que les étudiants de FLE introduisent dans leurs définitions les entités lexicales **obtener, chose**, et **faire**. Par le biais des mots **hecho (fait, événement)** et **cumplimiento (accomplissement)** se renforce l’orientation inscrite dans le terme **but** utilisé par les professeurs universitaires comme fins auxquelles veut parvenir le sujet.

Quant aux étudiants de FLE, bien qu’ils coïncident avec les professeurs universitaires dans l’utilisation du terme **but**, qui est en outre le plus fréquent et le plus disponible, ils ont recours au terme **chose** qui renvoie à un spectre d’aspects de la réalité très ample, et qui dans ce sens, se rapproche du mot **activité** faisant allusion à des domaines et des actions diverses. C’est cette **chose** que, d’après les étudiants, le sujet cherche à **obtenir** ou à **faire** pour parvenir à ses fins ou **avoir** du **succès**. A la différence des professeurs qui situent le *logro* (réussite) dans leur entourage immédiat, le monde professionnel (**niveau, processus** et même

gain), les étudiants de FLE élargissent les champs d'action où peut prendre place la *réussite*, en ce sens que, dans la même orientation de (**faire, avoir, obtenir**) quelque **chose** et **activité**, le terme **vie** apparaît comme le terrain où la **personne** cherche à réussir.

Les aspects signalés ci-dessus font apparaître les éléments du noyau du *logro* comme très précis, mais en même temps très restreints si on les compare avec des termes que les étudiants de FLE convoquent pour caractériser la *réussite*. Cependant, parmi les derniers mots utilisés par ces enquêtés, nous constatons la présence de **bien, satisfaction** et **étude** qui, d'un côté, limiteraient la réussite à leur activité actuelle (l'étude, la formation) et, d'un autre, inscrivent dans la réussite l'idée d'utilité et de l'agréable, ce qui deviendrait une autre différence entre les deux corpus analysés.

Sur le plan des valeurs inscrites dans les éléments que les deux groupes d'enquêtés ont mobilisés, nous proposons le tableau ci-dessous en vue de repérer et comparer l'orientation présentes dans les deux corpus :

Professeurs universitaires			Etudiants de FLE		
Réussite DC	Valeurs	%	Réussite DC	Valeurs	%
but	<Volitives >	95,24	obtenir	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	25,71
accomplissement	<Volitives, axiologiques morales affectives +>	38,10	chose	--	25
effort	<Axiologiques affectives - >	23,81	résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	20,71
événement	<Axiologiques bivalentes >	14,29	travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	18,57
résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	14,29	but	<Volitives >	17,85
gain	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	9,52	effort	<Axiologiques affectives - >	17,14
niveau	<Axiologiques bivalentes >	9,52	objectif	<Volitives >	14,28
processus	<Axiologiques pragmatiques et intellectuelles +>	9,52	faire	--	14,28
travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	9,52	vie	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et éthiques +>	13,57
			avoir	--	12,14
			succès	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	11,42
			personne	<Déontiques /aléthiques et axiologiques morales + >	10
			activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	8,57
			bien	<Axiologiques pragmatiques et affectives éthiques et morales +>	8,57
			satisfaction	<Axiologiques morales affectives +>	7,14
			processus	<Axiologiques pragmatiques et intellectuelles +>	5
			réalisation	<Axiologiques pragmatiques morales affectives +>	4,28
			etude	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +> volitives ?	3,57
			obtention	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	2,85

Figure 112 : *Réussite* – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Le graphique suivant illustre les similitudes et les différences dans les valeurs mobilisées par les deux groupes d'enquêtés :

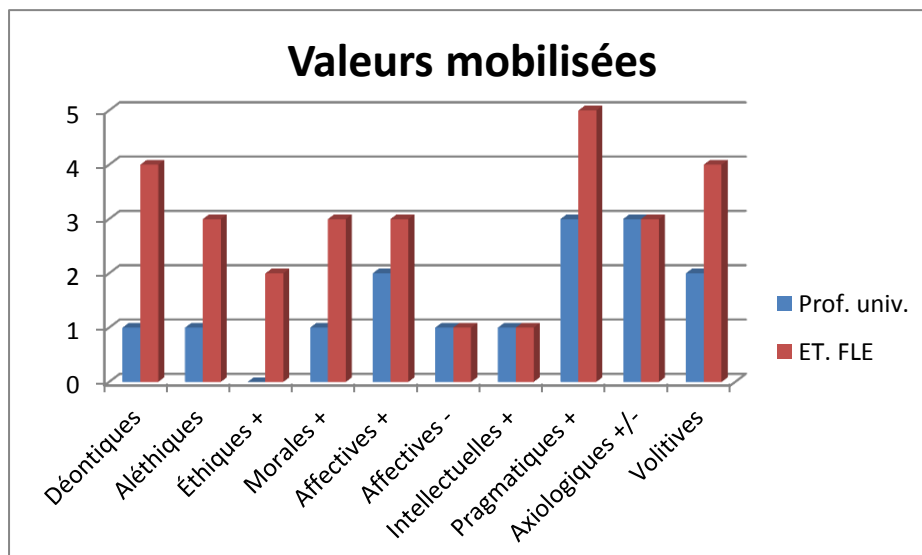


Figure 173 : Graphique : *Réussite* – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Ce graphique montre l'hétérogénéité des valeurs qui sont présentes dans les éléments que les professeurs et les étudiants ont utilisés pour définir les entités lexicales *logro* et *réussite*.

Comme pour les questionnaires précédents, la plupart des valeurs inscrites dans les mots des définitions sont axiologiquement positives, ce qui rend compte de la conception positive qu'ont les enquêtés des entités lexicales que nous étudions. Chez les étudiants de FLE apparaissent comme plus marquées les valeurs pragmatiques positives, les valeurs déontiques et les volitives, lesquelles se détachent nettement des autres valeurs telles que les aléthiques, les morales positives et les affectives positives. Contrairement à cette caractéristique, les professeurs universitaires mobilisent des valeurs moins de manière moins nette, en ce sens que les valeurs pragmatiques positives sont mobilisées au même niveau que les axiologiquement bivalentes et les affectives positives et les volitives se situent après. Dans cet ordre d'idées, en FLE, les locuteurs inscrivent des aspects positifs véhiculés par des rapports cause-effet ou action-but et qui rendent compte de leur utilité pour la réussite ou des conditions de la réussite. De même, l'obligation ou les conditions nécessaires et indispensables pour la réussite apparaissent inscrites dans les éléments stables du terme réussite. Il s'agit dans ce cas des aspects qui renvoient et mettent en valeur la personne, la vie et l'étude. Très proches de ces valeurs, se situent les valeurs qui inscrivent parmi les éléments stables de la réussite l'orientation vers la volonté, l'intention, id est les valeurs finalisantes volitives. Les valeurs morales et affectives, qui seraient en principe les plus mobilisées, ne sont pas très marquées chez les étudiants de FLE et, de ce fait, dans le noyau de la réussite, en FLE, les valeurs pragmatiques positives prédominent.

Quant aux professeurs de FLE, bien qu'ils mobilisent aussi des valeurs pragmatiques positives, elles se partagent avec les axiologiques bivalentes, ce qui nous empêche de préciser la prépondérance de ces orientations. Cependant, à la différence des étudiants, les valeurs affectives positives occupent la troisième place parmi les valeurs les plus mobilisées et accordent à la réussite une orientation vers l'idée de bonheur, de joie grâce à des résultats favorables.

VII.3.3 Le mot *réussite* chez des enseignants de FLE et des étudiants de FLE colombiens

VII.3.3.1 Premier questionnaire

A partir de l'analyse séparée de chacun des corpus correspondants aux deux groupes parlant français comme langue étrangère, nous proposons le tableau ci-dessous en vue de comparer la mobilisation des mots que ces informateurs associent spontanément à l'entité lexicale *réussite* :

Enseignants de FLE		Etudiants de FLE	
<i>Réussite</i> DC	Occurrences %	<i>Réussite</i> DC	Occurrences %
but	77,78	travail	26,43
succès	44,44	effort	17,14
bonheur	44,44	succès	13,57
triomphe	33,33	satisfaction	11,43
compréhension	22,22	bonheur	10,71
effort	22,22	bon	8,57
travail	22,22	joie	7,86
résultat	22,22	vie	7,86
satisfaction	22,22	objectif	7,86
		gagner	7,14
		résultat	7,14
		but	6,43
		temps	5,71
		apprentissage	5,00
		argent	5,00
		motivation	5,00
		étude	5,00
		voyager	4,29
		connaître	4,29
		famille	4,29
		obtenir	4,29

Figure 174 : Tableau comparatif des mots associés à *réussite* en français (E. FLE et ET. FLE)

La lecture de ce tableau met en évidence la différence marquée entre les deux groupes d'enquêtés sur le plan du nombre de mots qui apparaissent de manière spontanée lorsqu'ils pensent à la *réussite*. Le nombre de stéréotypes chez les étudiants est bien plus élevé que celui des enseignants, mais nous prenons seulement en considération les termes qui atteignent une fréquence d'au moins 5%, ce qui raccourcit la grande différence en ce qui concerne le nombre de mots associés à la *réussite*. Rappelons que du fait que les mots **but** (6,43%) et **objectif** (7,86%) renvoient à la même représentation, nous les avons rassemblé sous un seul terme, à savoir : **but** (14,29%). Une fois effectuées ces précisions, nous observons que sur l'ensemble de 20 mots mobilisés par les deux groupes, sept sont identiques et, à peine, six introduisent des différences dans les corpus. Les entités lexicales communes aux deux corpus correspondent à **but**, **succès**, **bonheur**, **effort**, **travail**, **résultat** et **satisfaction**. Une première constatation consiste en une coïncidence de ce nombre significatif de mots associés à la *réussite*, ce qui met en évidence le rôle d'une base commune influençant les deux groupes ou une forte présence de la langue et de la culture française chez les étudiants par le biais des enseignants qui ont orienté leurs apprentissages en langue étrangère. Nous présentons dans un graphique la comparaison des sept termes communs en vue de rendre plus visibles leurs rapports :

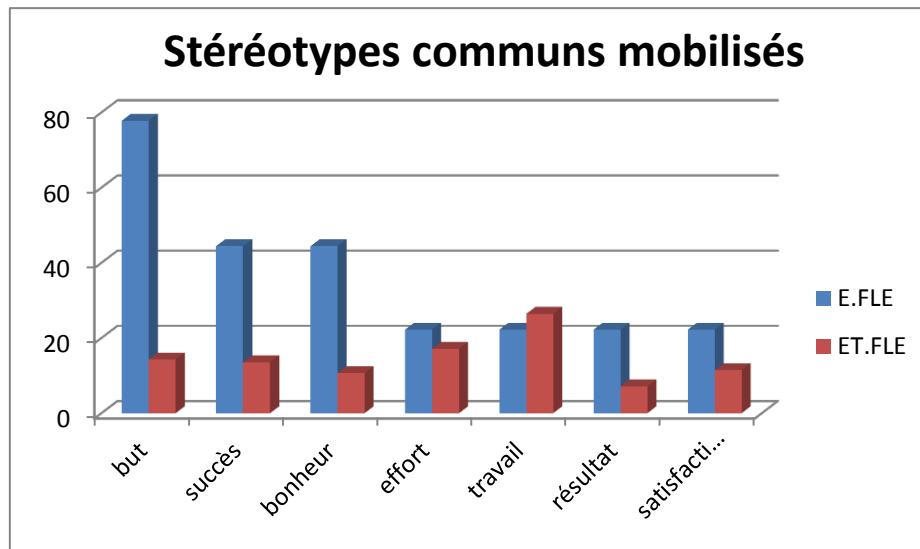


Figure 175 : Graphique : **Réussite** – Stéréotypes communs mobilisés en français (E. FLE et ET. FLE)

Parmi cet ensemble de termes communs que les enseignants et les étudiants ont associés à la *réussite*, nous constatons que les plus marqués chez les premiers enquêtés sont le **but**, le **succès** et le **bonheur**, alors que chez les apprenants de FLE seul le terme **travail** apparaît comme étant le plus fréquent et un peu plus loin le mot **effort**. Cette deuxième constatation nous mène à affirmer que malgré le recoupage de ces sept termes dans les deux groupes d'informateurs, il existe des différences sur leur disponibilité et, donc, sur les rapports plus ou moins immédiats et solides qu'ils peuvent établir entre la *réussite* et les stéréotypes. Dans cet ordre d'idées, les associations les plus fortes chez les enseignants de FLE se fondent sur des rapports cause-effet dans lesquels l'obtention d'un résultat favorable mène au **succès** et procure le **bonheur**. Face à cette caractéristique chez les enseignants, les étudiants de FLE privilégient le **travail** et l'**effort**, suivis du **succès** et, de ce fait, ces stéréotypes se relient à la réussite par des rapports condition-conséquence dans lesquels le **travail** et l'**effort** sont indispensables pour réussir. Quant au mot **succès**, il s'associe à la réussite au moyen des rapports d'action-but ou de cause-effet. Dans le premier cas, le succès devient l'objectif de celui qui réussit et, dans le second, le succès apparaît comme une conséquence des résultats favorables du sujet.

L'effort et le travail apparaissent comme moins fréquents et moins disponibles dans le corpus des enseignants et, bien qu'ils représentent les associations rédigées par ce groupe, les rapports avec la *réussite* ne sont pas très marqués.

D'autre part, alors que la **satisfaction** n'est pas très disponible dans le groupe d'enseignants, elle apparaît, ainsi que le **bonheur**, comme une représentation importante de la *réussite* chez les étudiants. Par conséquent, des rapports cause-effet associent la *réussite* à l'état d'âme, à la sensation agréable procurée par le **résultat** favorable.

En ce qui concerne les autres termes associés à la réussite et qui sont différents dans les deux groupes d'enquêtés, se présentent comme les plus fréquents **triomphe** et **compréhension**, chez les enseignants de FLE, et **gagner**, **joie**, **vie** et **bon**, chez les étudiants de FLE. A partir des mots qu'ils convoquent, les enseignants associent la *réussite* à la gloire individuelle (triomphe) laquelle peut avoir des retombées sur le plan social. En même temps, ces enseignants relient la *réussite* à une opération intellectuelle, la compréhension, dont le

rapport n'est pas très clair et renverrait à la compréhension de phénomènes sociaux, par exemple, comme une réussite du sujet qui favoriserait son insertion et son développement dans la réalité. Face à ces associations, les étudiants relient à la *réussite* des mots qui renvoient à des idées d'affectivité, de bien-être et d'utilité individuelle. Ces orientations marquent quelques différences entre les deux groupes de locuteurs de FLE qui rendraient compte d'orientations divergentes dont les racines plongeraient dans le culturel commun, dans la langue maternelle partagée au détriment de l'influence de la langue et la culture étrangères.

Le repérage des valeurs inscrites dans les mots associés spontanément à la *réussite* par les deux groupes de locuteurs de FLE nous permet de rendre compte de leurs orientations. Pour ce faire, ainsi que pour comparer les valeurs modales présentes dans leurs corpus, nous proposons le tableau suivant :

Enseignants de FLE			Etudiants de FLE		
Réussite DC	Valeurs	%	Réussite DC	Valeurs	%
but	<Volitives >	77,78	travail	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	26,43
succès	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	44,44	effort	<Axiologiques affectives – >	17,14
bonheur	<Axiologiques morales affectives +>	44,44	succès	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	13,57
triomphe	<Axiologiques affectives +>	33,33	satisfaction	<Axiologiques morales affectives +>	11,43
compréhension	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	22,22	bonheur	<Axiologiques morales affectives +>	10,71
effort	<Axiologiques affectives – >	22,22	bon	<Axiologiques pragmatiques et affectives éthiques et morales +>	8,57
travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	22,22	joie	<Axiologiques morales affectives +>	7,86
résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	22,22	vie	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et éthiques +>	7,86
satisfaction	<Axiologiques morales affectives +>	22,22	objectifs	<Volitives >	7,86
			gagner	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	7,14
			résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	7,14
			but	<Volitives >	6,43
			temps	<Aléthiques>	5,71
			apprentissage	<Epistémiques, volitives et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	5,00
			argent	<Axiologiques pragmatiques +>	5,00
			motivation	<Axiologiques morales affectives +>	5,00
			étude	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +> volitives	5,00
			voyager	<Axiologiques bivalentes>	4,29
			connaître	<Epistémiques > pragmatiques ??	4,29
			famille	<Axiologiques morales et affectives +>	4,29
			obtenir	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	4,29

Figure 176 : *Réussite* – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)

Ainsi, à partir de cette identification des valeurs portées par chaque entité lexicale mobilisée, nous présentons le graphique ci-dessous qui favorise la lecture et la comparaison entre les valeurs convoquées dans chaque corpus :

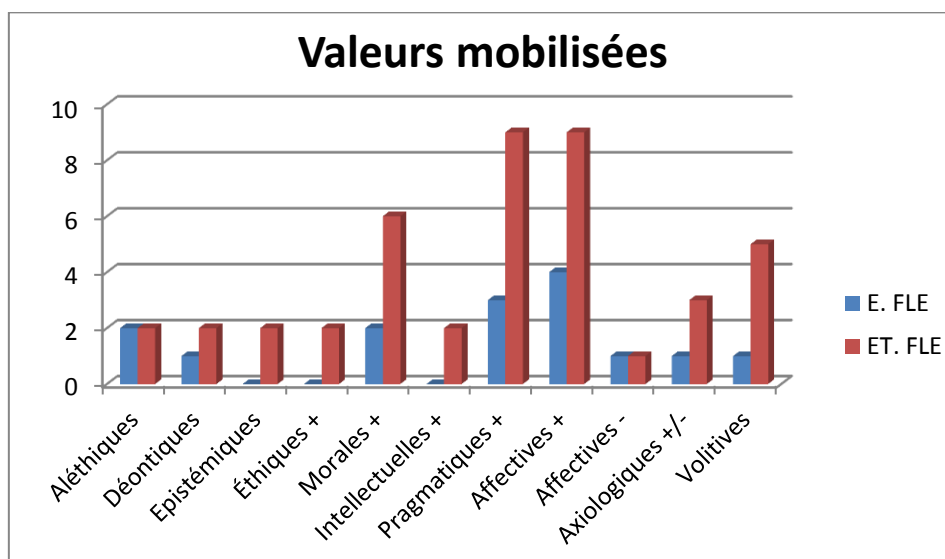


Figure 177 : Graphique : **Réussite** – Valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)

Le graphique ci-dessus rend compte de la ressemblance des deux groupes de FLE sur le plan des deux valeurs les plus mobilisées, les deux appartenant à l'axiologiquement positif et recouvrant les zones affective et pragmatique. A ces deux valeurs communes, il faut ajouter les morales positives chez les étudiants de FLE. À la différence de ces derniers, les enseignants mobilisent à côté des valeurs morales positives des valeurs recouvrant la zone modale aléthique, et ces dernières sont faiblement convoquées dans les réponses des étudiants. En revenant aux valeurs les plus mobilisées par les deux groupes, nous considérons qu'ils s'accordent sur la conception positive de la *réussite* qui procure le bonheur et renvoie à l'utilité individuelle liée à l'argent, au travail et à la reconnaissance, par exemple. Cependant, les étudiants privilégient les valeurs pragmatiques, renvoyant à l'utilité, à ce qui favorise la réussite ou à ce qui résulte de la réussite ; contrairement à cette orientation, les enseignants mobilisent dans leurs représentations des idées qui renvoient à l'affectivité positive qui résulte de résultats favorables. Chez les étudiants, la conception de la réussite s'enrichit par l'inscription de valeurs morales positives qui renforcent le positif de l'affectivité et met en évidence le bien procuré par le fait de réussir. D'ailleurs, ces enquêtés convoquent aussi des valeurs affectives d'une manière très marquée dans leurs réponses. Les autres valeurs convoquées par les étudiants de FLE semblent moins intenses et concernent les volitives, les axiologiquement bivalentes et les éthiques positives, entre autres. Cependant, la quatrième place occupée par les valeurs volitives rend compte de la présence de la volonté, du souhait dans les représentations des étudiants lorsqu'ils pensent à la *réussite*.

Mises à part les valeurs signalées ci-dessus, les enseignants mobilisent des valeurs morales positives qui, comme dans le cas des étudiants, renforcent les affectives et accordent à la réussite une conception du bien procuré au sujet. Finalement, ces enseignants inscrivent dans les stéréotypes de la *réussite* des valeurs aléthiques qui marquent la nécessité, ce qui est présent aussi chez les étudiants.

VII.3.3.2 Deuxième questionnaire

Le tableau ci-dessous rend compte de la comparaison que nous effectuons entre les réponses des étudiants et des enseignants de FLE. D'après ces données, les enseignants de FLE autorisent plus nettement les DA proposés, alors que les étudiants sont d'accord sur le caractère possible de ces déploiements, mais d'une manière moins marquée.

Séries de chaînes	Enseignants de FLE		Etudiants de FLE	
	possible %	Impossible %	possible %	Impossible %
Réussite donc bonheur, mais effort.	100	0	90,71	7,86
Réussite alors reconnaissance, alors bonheur.	77,78	22,22	76,43	22,86
Réussite donc motivation, alors engagement.	100	0	77,14	19,29

Figure 178 : **Réussite** – Tableau comparatif des DA autorisés en français (E. FLE et ET. FLE)

À partir des pourcentages obtenus des réponses des enquêtés, nous proposons le graphique ci-dessous afin de rendre plus visibles les ressemblances et les différences :

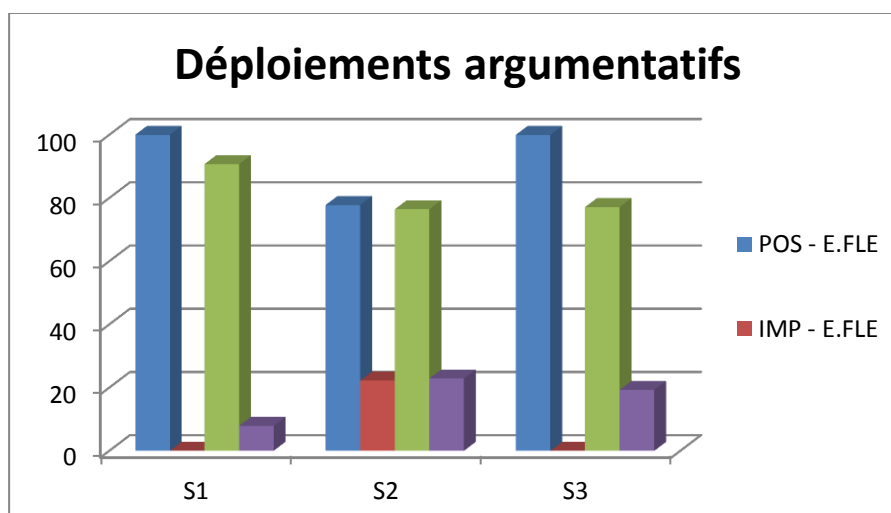


Figure 179 : Graphique : **Réussite** – Évaluation des DA par les enseignants de FLE et les étudiants de FLE

Nous constatons la même tendance identifiée dans la comparaison professeurs et étudiants de FLE, en ce sens que malgré l'autorisation du premier DA par ces derniers, les enseignants sont plus nombreux à l'accepter, à tel point que la totalité des membres du groupe enseignant l'autorisent. Cette constatation nous permet de considérer que ce choix plus net chez les enseignants de FLE rend compte d'une compétence sémantique argumentative mieux ancrée chez eux que chez les étudiants. Malgré cette différence de pourcentages dans leurs réponses, les deux groupes de FLE sont d'accord sur la possibilité du déploiement argumentatif *réussite DC bonheur PT effort*, et, par conséquent, ils considèrent, ainsi que les professeurs universitaires, que la réussite qui peut favoriser le bonheur comme un effet positif. Ils voient en même temps dans ces rapports de l'entité lexicale réussite avec d'autres termes l'idée de contrainte ou de résultat-condition qui sont représentés par le mot **effort**. Ce terme introduit donc, par le biais du bloc d'argumentation externe transgressive proposé, des valeurs négatives dans sa relation avec la réussite et confirme l'un des stéréotypes identifiés dans les deux, voire les trois, groupes d'enquêtés.

Le deuxième DA évalué est autorisé d'une manière très similaire par ces deux ensembles d'informateurs. La différence sur le plan des pourcentages est peu significative, ce qui mène à déterminer que leur compétence sémantique argumentative représentée par ce déploiement, *réussite DC reconnaissance DC bonheur* est très proche. Par conséquent, aussi bien les enseignants que les étudiants considèrent possibles les rapports cause-effet constituant ce DA. Dans cet ordre d'idées, les deux groupes voient dans la réussite un résultat qui facilite leur reconnaissance sociale et qui peut avoir d'autres conséquences positives qui sont liées à l'agréable et à la jouissance.

Le troisième DA est autorisé par les deux groupes de FLE et les enseignants sont plus nombreux à le faire que les étudiants. Au même titre que nous l'avons signalé auparavant, en autorisant le déploiement *réussite DC motivation DC engagement* les locuteurs de FLE prennent la *réussite* comme un résultat qui a des effets positifs tels que le bonheur, mais qu'elle entraîne aussi l'idée de compromis qui s'impose à celui qui réussit et qui est en même temps un type de condition liée au fait de réussir. La culture d'origine que partagent ces deux groupes influencerait davantage que la langue, maternelle et étrangère, ces caractéristiques de la compétence sémantique argumentative en FLE.

Nous avons constaté jusqu'à présent que les trois groupes d'enquêtés, en espagnol en FLE, s'accordent -à quelques différences près- sur l'acceptation des trois DA proposés. Or, nous cherchons maintenant de comparer les valeurs véhiculées par les termes contenus dans ces déploiements en vue de préciser les ressemblances et les différences. Pour ce faire, nous proposons le graphique ci-dessous qui rend compte d'une mise en parallèle de ces valeurs :

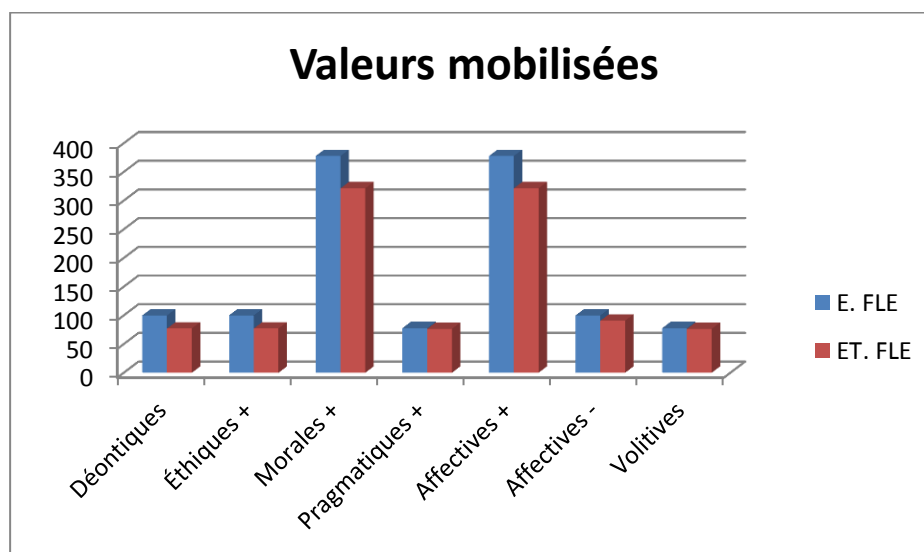


Figure 180 : Graphique : *Réussite* – Valeurs mobilisées dans les DA proposés

Nous observons des ressemblances très marquées entre les trois groupes enquêtés sur le plan des valeurs inscrites dans les termes des DA et acceptées à partir de leurs réponses. Pour ce qui est des locuteurs de FLE, de manière spécifique, deux valeurs apparaissent comme les plus marquantes, à savoir : les morales positives et les affectives positives. Malgré cette coïncidence, les valeurs autorisées par les enseignants de FLE semblent plus nettes que celles présentes dans les réponses des étudiants. Les autres valeurs sont moins marquées et se situent toutes globalement au même niveau de mobilisation. Cependant, à l'exception des valeurs pragmatiques positives et des valeurs volitives dont l'intensité est très similaire dans ces deux groupes de FLE, nous constatons un rapport constant entre les professeurs

universitaires et les enseignants de FLE, d'un côté, et les étudiants, d'un autre côté. Il s'agit dans cette observation de la prépondérance des valeurs déontiques, éthiques positives et affectives négatives chez les premiers informateurs. Cela revient à dire que des facteurs liés à l'âge, à l'expérience, au vécu seraient à la base de ces différences subtiles entre l'ensemble des professeurs/enseignants et les étudiants de FLE. En outre, comme nous l'avons fait remarquer auparavant, certaines de ces caractéristiques dans le domaine de la compétence sémantique argumentative sont aussi peut-être en rapport très étroit avec la culture d'origine commune et la langue maternelle partagée.

Finalement, les valeurs qui prédominent dans les réponses de ces locuteurs de FLE rendent compte de rapports et d'orientations positives de la réussite et qui concernent le bien-être et le bonheur du sujet, alors que peu d'importance est accordée aux liens qui s'établissent entre le fait de réussir et son caractère utilitaire ou encore à la volonté de réussir. Nous rappelons que l'introduction des valeurs affectives négatives acceptées est intéressante dans la mesure où leur orientation ne correspond pas facilement aux associations du mot *réussite*. Dans cet ordre d'idées, il n'y aurait pas seulement, dans l'entité lexicale réussite et ses rapports avec d'autres termes, l'orientation vers une conception positive. Les valeurs affectives négatives indiquent que le résultat obtenu et ses conséquences positives doivent être mérités, ce qui se réalise grâce à l'effort.

VII.3.3.3 Troisième questionnaire

Le tableau proposé ci-dessous permet de comparer les termes utilisés par les deux groupes de FLE pour définir l'entité lexicale *réussite*. Au premier regard, nous constatons que, d'une manière très proche de la liste dressée à partir des réponses des professeurs universitaires, les enseignants de FLE ont recours à un nombre réduit de termes si on le compare à celui repéré chez les étudiants de FLE.

Enseignants de FLE		Etudiants de FLE	
Réussite DC	Occurrences %	Réussite DC	Occurrences %
résultat	77,78	obtenir	25,71
obtention	44,44	chose	25
chemin	22,22	résultat	20,71
favorable	22,22	travail	18,57
		but	17,85
		effort	17,14
		objectif	14,28
		faire	14,28
		vie	13,57
		avoir	12,14
		succès	11,42
		personne	10
		activité	8,57
		bien	8,57
		satisfaction	7,14
		processus	5
		réalisation	4,28
		etude	3,57
		obtention	2,85
		réalisation	3,30

Figure 181: Tableau comparatif des définitions de *réussite* en français (E. FLE et ET. FLE)

Sur 17 mots utilisés par les étudiants et quatre par les enseignants, deux sont identiques dans les deux corpus, ce qui revient à dire que les éléments du noyau de la *réussite*, à identifier dans le corpus des étudiants, semblent plus complexes et, donc, difficiles à concrétiser. Si nous mettons en parallèle les deux mots communs aux deux groupes, nous observons que pour les enseignants, la réussite a comme élément stable le mot **résultat**, ce qui dérive de la fréquence élevée de ce terme dans les définitions et de sa disponibilité. Même si le terme **résultat** est aussi fréquent chez les étudiants, le mot **obtenir**¹⁰ est bien plus fréquent et plus disponible. Ces caractéristiques mettent en évidence des nuances qui distinguent les deux groupes d'informateurs malgré le partage de la langue étrangère dans laquelle ils répondent au questionnaire. Pour rendre plus visible ces rapports nous mettons les données correspondantes à ces entités lexicales dans le graphique suivant :

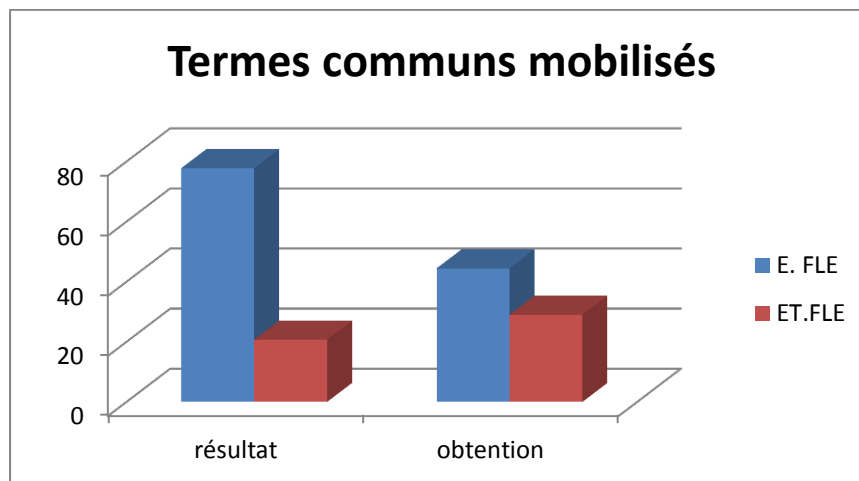


Figure 182 : Graphique : *Réussite* – Termes communs mobilisés en français (E. FLE et ET. FLE)

Dans cet ordre d'idées, même si les étudiants et les enseignants ont recours aux mêmes termes pour définir la *réussite*, il existe des différences définies par la fréquence et la disponibilité de ces mots. Les premiers visent le fait d'**obtenir** alors que les enseignants privilégient le **résultat** lui-même.

Quant aux autres termes utilisés, différents dans les deux corpus, les enseignants mobilisent, après **résultat** et **obtention**, les entités lexicales **chemin** et **favorable**. Ces deux termes inscrivent dans le mot *réussite* les idées de processus, de parcours, d'une part, et de positif, d'autre part. Face à ces éléments repérés chez les enseignants, les étudiants convoquent une diversité marquée de termes tels qu'**objectif** et **but** (rassemblés sous le mot **but**¹¹), **chose**, **effort**, **travail**, **faire**, **vie**, **avoir**, **personne**, **succès**, **activité**, **bien**, **satisfaction** et **processus**. Nous remarquons que les idées véhiculées par l'un des deux termes des enseignants (**favorable**) ne sont pas présentes parmi les mots mobilisés par les étudiants. Les deux groupes de FLE s'orientent donc vers certaines idées différentes, et ce, malgré l'existence de termes communs.

De ce qui vient être présenté, il en découle que les étudiants s'orientent vers l'obtention d'un but, alors que les enseignants préfèrent l'idée de parvenir à un résultat, à la différence des professeurs universitaires qui rendent compte de la *réussite* comme **résultat**.

¹⁰ Au même titre que nous l'avons proposé pour les termes but et objectif, nous rassemblons ici les mots **obtenir** et **obtention**.

¹¹ Le terme **but** (32,13%) rassemble les mots **objectif** (14,28%) et **but** (17,85%).

D'après les réponses des étudiants, qui font suivre les mots **but, obtenir et chose** des entités lexicales **résultat, effort et travail**, parvenir à ses fins passe par l'obtention d'un résultat qui dépend aussi de l'effort appliqué au travail effectué. Dans cet ordre d'idées, les deux groupes se distinguent par ce qui est visé : les étudiants voient dans la **réussite** le fait de parvenir à un but, alors que les enseignants voient dans cette entité lexicale le fait d'obtenir un résultat.

Au même titre que nous l'avons signalé dans des analyses précédentes, les étudiants de FLE utilisent aussi le mot **chose** qui recouvre une gamme très large d'aspects de la réalité, et se trouve très proche du mot **activité** qui renvoie à différents domaines et actions. De même, l'entité lexicale **chose** représente ce qu'une personne cherche à **obtenir** ou à **faire** pour parvenir à ses fins ou **avoir du succès**. D'autre part, aussi bien les enseignants que les étudiants accordent à la **réussite** un champ d'action très large, mais il l'est encore plus chez les premiers enquêtés car les quatre termes utilisés dans leurs réponses sont plus généraux que ceux mobilisés par les étudiants. Dans cet ordre d'idées, les étudiants ont recours aux termes **bien** et **satisfaction** qui, comme exposé auparavant, d'un côté, limiteraient la réussite à leur activité actuelle (nous pensons à l'**étude**, même si ce mot est très peu mobilisé, et la formation) et, d'un autre, inscrivent dans la **réussite** l'idée d'utilité et de l'agréable, ce qui constitue une autre différence entre les deux corpus analysés.

À présent, nous proposons d'effectuer une analyse comparative des valeurs mobilisées dans les définitions des groupes de FLE, en vue de rendre compte des différences et ressemblances des valeurs inscrites dans le noyau de la réussite suivant chaque groupe. Dans le tableau ci-dessous, nous restituons les valeurs inscrites dans tous les mots présents dans chaque corpus :

Professeurs universitaires			Etudiants de FLE		
Réussite DC	Valeurs	%	Réussite DC	Valeurs	%
résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	77,78	obtenir	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	25,71
obtention	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	44,44	chose	--	25
chemin	<Axiologiques bivalentes >	22,22	résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	20,71
favorable	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	22,22	travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	18,57
			but	<Volitives >	17,85
			effort	<Axiologiques affectives - >	17,14
			objectif	<Volitives >	14,28
			faire	--	14,28
			vie	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et éthiques +>	13,57
			avoir	--	12,14
			succès	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	11,42
			personne	<Déontiques /aléthiques et axiologiques morales + >	10
			activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	8,57
			bien	<Axiologiques pragmatiques et affectives éthiques et morales +>	8,57
			satisfaction	<Axiologiques morales affectives +>	7,14
			processus	<Axiologiques pragmatiques et intellectuelles +>	5
			réalisation	<Axiologiques pragmatiques morales affectives +>	4,28
			etude	<Déontiques, aléthiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +, volitives >	3,57
			obtention	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	2,85

Figure 183 : **Réussite** – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)

Nous reprenons maintenant ces valeurs inscrites dans les termes repérés et les présentons sous forme de graphique comme suit :

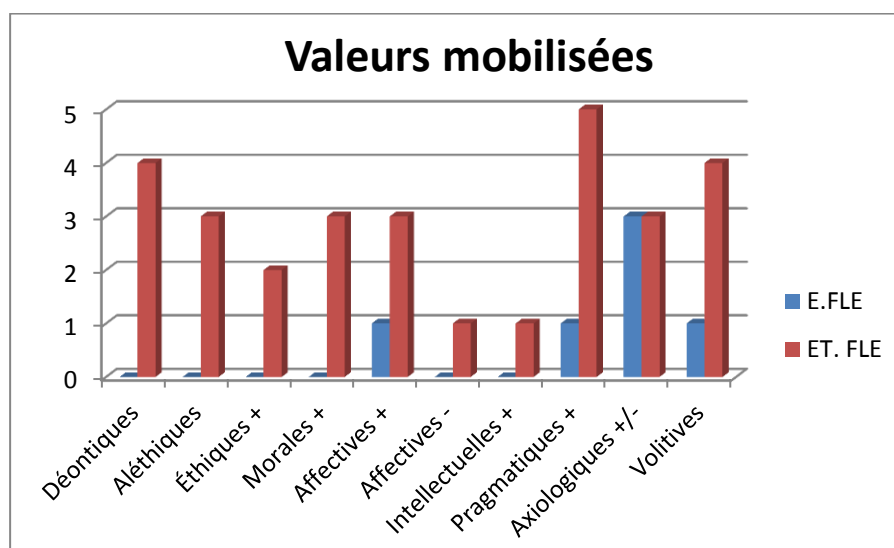


Figure 184 : Graphique : **Réussite** – Valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)

Nous constatons que les étudiants de FLE mobilisent davantage de valeurs que les enseignants et, en outre, ce sont des valeurs hétérogènes, bien que la grande majorité corresponde à des valeurs positives. D'autre part, les étudiants inscrivent amplement dans leurs termes des valeurs pragmatiques positives, déontiques et volitives, alors que les enseignants privilégient les valeurs axiologiquement bivalentes. Les valeurs présentes dans les mots mobilisés par les étudiants rendent compte de l'orientation positive de la réussite et de l'idée d'utilité individuelle ; en même temps, cette entité lexicale, aux yeux des étudiants, entraîne l'idée d'obligation soit comme une condition, soit comme une conséquence, et à ces conceptions il faut ajouter le souhait et la volonté d'atteindre un but. L'orientation positive est renforcée, un peu plus loin, par des valeurs morales et affectives positives, ce qui met en évidence que les étudiants trouvent dans la réussite des aspects renvoyant au bien et au bonheur procuré par le résultat dérivé du but atteint. Cependant, au même titre que les valeurs déontiques, il existe aussi une inscription de valeurs aléthiques accompagnant ces valeurs axiologiquement positives, et la présence de cette idée de ce qui est nécessaire pour réussir rend plus complexe la conception de la réussite chez les étudiants de FLE.

Au contraire, chez les enseignants, c'est une orientation moins nette qui caractérise la conception de la réussite dans la mesure où les valeurs bivalentes renvoient à des conditions et à des effets tant positifs que négatifs. Cette idée se voit renforcée par le faible nombre de valeurs affectives et pragmatiques positives, malgré la présence de valeurs volitives qui rendent compte du souhait et de la volonté d'obtenir des résultats visés. Les démarches mises en place ainsi que les résultats obtenus ne sont pas forcément positifs et l'orientation vers l'un des pôles axiologiques, positif ou négatif, dépend du co-texte ou du contexte.

Ces différences identifiées dans les deux groupes dépassent le nombre de termes utilisés pour définir le mot réussite et mettent en évidence que malgré l'influence de la langue maternelle commune et la culture d'origine partagée, ainsi que la langue étrangère dans laquelle ils répondent aux questionnaires, il existerait des marques liées à des causes autres que le culturel et le linguistique. Par conséquent, le social et le vécu seraient à la base de ces différences sur le plan des valeurs mobilisées par les deux groupes de FLE enquêtés.

VII.4 Représentations du mot échec en français et en espagnol de Colombie

VII.4.1 Le mot *fracaso*/échec chez des professeurs universitaires et des enseignants de FLE colombiens

VII.4.1.1 Premier questionnaire

A partir des données repérées et dépouillées dans les trois corpus, nous proposons le tableau suivant qui rend compte des ressemblances et des différences sur le plan des mots associés à l'entité lexicale *fracaso* en espagnol et à son équivalent *échec* en français.

Professeurs universitaires		Enseignants de FLE	
Echec DC	Occurrences %	Echec DC	Occurrences %
frustration	42,86	perte	33,33
déception	19,05	tristesse	33,33
désespoir	19,05	difficulté	33,33
tristesse	19,05	effort	22,22
opportunité	19,05	larmes	22,22
insuccès	19,05	malheur	22,22
apprentissage	14,29	manque	22,22
chute	9,52	opportunité	22,22
souffrance	9,52	rater	22,22
erreur	9,52	travail	22,22
insatisfaction	9,52	frustration	22,22

Figure 185 : Tableau comparatif des mots associés à *échec* en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Nous constatons que sur l'ensemble des 22 mots associés en espagnol et en français aux termes *fracaso*/*échec*, trois sont communs aux deux groupes et 16 sont différents, dont huit en espagnol et huit en français. Dans le graphique ci-dessous, nous présentons le comparatif des termes communs que les deux groupes ont associés à l'entité lexicale *fracaso*/*échec* :

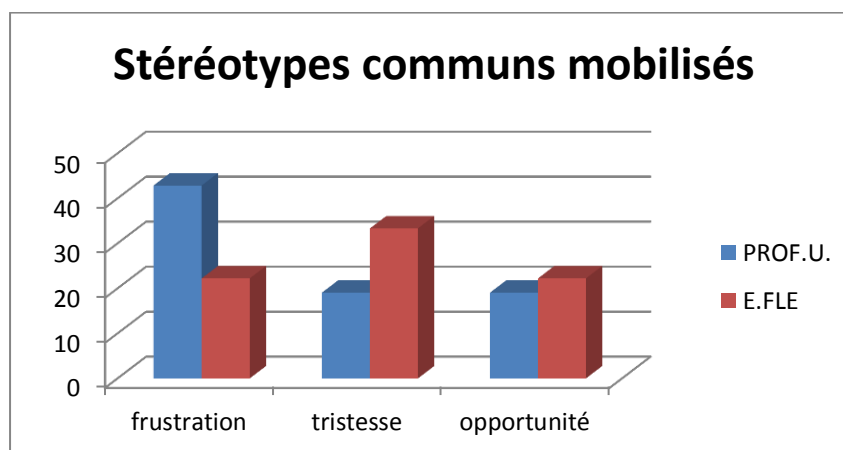


Figure 186 : Graphique : *Échec* – Stéréotypes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Parmi les trois entités lexicales communes mobilisées par les professeurs et les enseignants, nous faisons remarquer que les premiers pensent tout d'abord à la **frustración** (**frustration**) provoquée par le *fracaso* (*échec*), alors que le premier terme associé à l'*échec*,

chez les enseignants, correspond à la **tristesse**. Dans cet ordre d'idées, en espagnol, d'après les réponses des professeurs universitaires, l'échec est lié à ou, plutôt, provoque un sentiment qui dévalorise le sujet à ses propres yeux ; alors que suivant les réponses des enseignants de FLE, l'échec est associé à un « état affectif pénible, calme et durable » (PR2009) qui est aussi l'effet d'une insatisfaction. Ces différences montrent que dans le corpus en espagnol le **fracaso** aurait des conséquences plus graves, plus nuisibles que l'**échech** dans le corpus de FLE. Par conséquent, nous constatons les premières divergences marquées entre les deux groupes, donc entre les deux langues, même si sur le plan des valeurs, l'orientation est identique. À partir de la fréquence et de la disponibilité de ces deux termes, la **frustración/frustration** et de la **tristeza/tristesse**, la relation entre le terme **tristesse** et l'entité lexicale **échech** est moins marquée en espagnol qu'en français, alors que le rapport **frustration-échech** est très important en espagnol.

Le dernier terme que les deux groupes ont associé au mot échec est **oportunidad / opportunité**. Ce terme rend compte d'une vision optimiste présente dans les deux corpus. Le sujet ayant subi un échec est non seulement frustré et triste, mais il voit aussi dans le revers une occasion pour mieux faire, pour transformer la condition qu'il connaît à un moment donné comme résultat de ce revers.

Quant aux entités lexicales qui séparent les deux groupes d'enquêtés, nous constatons que celles que mobilisent spontanément les locuteurs d'espagnol sont plus orientées vers le négatif que celles convoquées par les enseignants de FLE. Les premiers ont associé au **fracaso (échech)** des termes tels que **decepción (déception)**, **desesperanza (désespoir)**, **insuceso (insuccès)**, **aprendizaje (apprentissage)**, **caída (chute)**, **sufrimiento (souffrance)**, **error (erreur)** et **insatisfacción (insatisfaction)**. Parmi ces associations, seul l'**aprendizaje (apprentissage)** n'apparaît pas comme renvoyant à des aspects négatifs et, comme le mot **oportunidad (opportunité)**, il introduit parmi les stéréotypes du **fracaso (échech)** des rapports positifs qui rendent compte des effets positifs du revers.

Moins marqués, par une idée négative, les mots mobilisés par les enseignants de FLE correspondent à **perte, difficulté, effort, larmes, malheur, manque, rater et travail**. À l'exception de **malheur**, les autres termes négatifs semblent moins intenses dans leur caractère négatif que ceux en espagnol. En outre, dans cet ensemble nous repérons le mot **travail** qui est loin d'être marqué par une idée du négatif.

Si nous reprenons les termes mobilisés par les professeurs universitaires, nous remarquons que la plupart d'entre eux portent sur des conséquences négatives du **fracaso (échech)** comme la **decepción (déception)**, qui s'installent sur le plan affectif du sujet. D'autres termes tels que **error (erreur)** représentent l'une des causes possibles du revers éprouvé par la personne et cette erreur concerne autant les décisions prises que les actions effectuées ou non effectuées. Cependant, dans le corpus en langue espagnole nous ne retrouvons pas l'allusion au mot travail qui se trouve parmi les mots mobilisés en français. Par conséquent, à la différence des locuteurs d'espagnol, les enseignants de FLE mettent en rapport l'**échech** et le **travail** et, de cette manière, ils limiteraient le revers éprouvé par le monde du travail et non pas à cause d'autres expériences humaines. Les professeurs universitaires ne font pas de précision dans ce domaine, mais compte tenu de l'absence de termes signalant le domaine d'action, nous considérons qu'ils voient le **fracaso (échech)** dans différents champs de l'action de l'homme.

D'autre part, l'idée de l'effort telle une tentative manquée est importante parmi les termes mobilisés en français, alors qu'en espagnol, le mot effort n'est même pas convoqué. À ces considérations, il faut ajouter les stéréotypes présents dans le corpus français qui n'apparaissent pas en espagnol et qui seraient les équivalents les plus proches du mot erreur en espagnol : difficulté et manque. Nonobstant, nous considérons qu'ils ne se recoupent pas exactement avec l'idée véhiculée par l'entité lexicale erreur. Cet aspect nous mène à affirmer qu'en langue espagnole de Colombie, l'échec est compris comme la conséquence négative de l'erreur, ce qui engage le sujet pensant, alors qu'en français, id est chez les enseignants de FLE, l'échec est assumé comme un revers éprouvé devant une difficulté. En conséquence, en espagnol, le sujet prendrait les responsabilités dans l'échec, alors qu'en français, le sujet situe la responsabilité à l'extérieur, ne faisant pas partie de sa réflexion ni de son action.

En abordant, à présent, les valeurs portées par les termes que les deux groupes d'enquêtés ont associés à l'entité lexicale *fracaso/échet*, nous présentons celles que nous avons identifiées dans le chapitre précédent :

Professeurs universitaires			Enseignants de FLE		
Echec DC	Valeurs	%	Echec DC	Valeurs	%
frustration	<Axiologiques morales affectives- >	42,86	perte	<Axiologiques pragmatiques et affectives - >	33,33
déception	<Axiologiques morales affectives- >	19,05	tristesse	<Axiologiques morales affectives- >	33,33
désespoir	<Axiologiques morales affectives- >	19,05	difficulté	<Axiologiques pragmatiques et affectives - >	33,33
tristesse	<Axiologiques morales affectives- >	19,05	effort	<Axiologiques affectives - >	22,22
opportunité	<Axiologiques pragmatiques + >	19,05	larmes	<Axiologiques morales affectives - >	22,22
insuccès	<Axiologiques pragmatiques affectives - >	19,05	malheur	<Axiologiques morales affectives - >	22,22
apprentissage	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	14,29	manque	<Aléthiques et axiologiques morales affectives - >	22,22
chute	<Axiologiques pragmatiques affectives - >	9,52	opportunité	<Axiologiques pragmatiques + >	22,22
souffrance	<Axiologiques morales et affectives - >	9,52	rater	<Axiologiques pragmatiques et affectives - >	22,22
erreur	<Epistémiques et axiologiques morales et affectives - >	9,52	travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	22,22
insatisfaction	<Axiologiques morales affectives- >	9,52	frustration	<Axiologiques morales affectives- >	22,22

Figure 187 : *Échet* – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

A partir de l'inventaire précédent, nous resituons les valeurs dans la synthèse suivante :

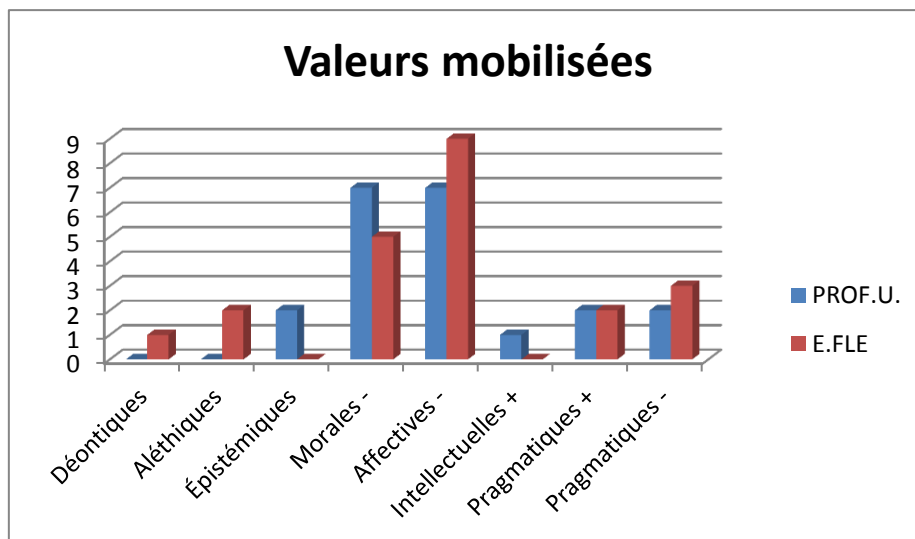


Figure 188 : Graphique : **Échec** – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Nous constatons dans ce graphique que les valeurs inscrites dans les termes associés par les deux groupes à l'entité lexicale *fracaso/échec* ne sont pas toutes négatives. En effet, les deux ensembles d'informateurs mobilisent des valeurs pragmatiques positives bien qu'elles ne soient pas très marquées. A la différence des enseignants de FLE, dont les termes associés à *fracaso (échec)* ne portent pas de valeurs intellectuelles, les professeurs universitaires convoquent très faiblement des valeurs axiologiquement positives recouvrant la zone modale intellectuelle. Ces constatations mettent en évidence que les locuteurs d'espagnol voient dans le *fracaso (échec)* davantage d'aspects positifs que leurs collègues enseignant le FLE. Des causes de type social pourraient être à la base de cette différence.

Quant aux valeurs négatives qui marquent les stéréotypes en espagnol et en français, d'après les corpus, les affectives sont plus marquées chez les enseignants de FLE que chez les locuteurs d'espagnol. Ces derniers mobilisent autant de valeurs morales négatives qu'affectives négatives, alors que les enseignants de FLE mobilisent moins de valeurs morales négatives qu'affectives. Par conséquent, même si ces deux valeurs sont les plus mobilisées par les deux groupes d'enquêtés, l'affectivité négative est plus marquée en FLE. En somme, ces valeurs, notamment les affectives négatives chez les enseignants de FLE, rendent compte de l'orientation négative des stéréotypes qu'ils associent à l'*échec*. Les sentiments négatifs qui découlent du revers apparaissent comme les plus marqués chez les enseignants de FLE.

Bien que seuls ces derniers relient l'échec à des mots portant des valeurs déontiques et aléthiques, d'une manière très faible, ils accordent aussi aux stéréotypes mobilisés des valeurs pragmatiques négatives qui mettent en évidence les causes et les conséquences négatives de l'échec et qui renforcent le caractère négatif de l'absence d'utilité de cette expérience. Nous remarquons finalement que ces enquêtés ne mobilisent pas de valeurs épistémiques à la différence des locuteurs d'espagnol qui assignent aux stéréotypes l'orientation positive des leçons tirées du *fracaso*. Cette dernière constatation rend compte de la complexité des valeurs portées par les stéréotypes de *fracaso/échec* en espagnol et français, et nous considérons que globalement l'orientation est malgré tout marquée par les valeurs axiologiquement négatives, notamment celles qui recouvrent la zone modale affective chez les enseignants de FLE.

VII.4.1.2 Deuxième questionnaire

La comparaison des termes associés à l'entité lexicale *fracaso* (*échec*) et à l'*échec* est suivie de la mise en parallèle des résultats obtenus dans le deuxième questionnaire qui cherche à vérifier la compétence sémantique argumentative des professeurs universitaires et des enseignants de FLE, en vue d'analyser les caractéristiques des compétences de ces derniers. Le tableau ci-dessous présente les résultats à comparer :

Séries de chaînes	Professeurs universitaires		Enseignants de FLE	
	possible %	Impossible %	possible %	Impossible %
S1 : Echec alors souffrance, donc efforts inutiles.	33,33	57,14	44,44	55,56
S2 : Echec alors souffrance, mais apprentissages.	100	0	100	0
S3 : Echec donc injustice, alors inactivité.	14,29	80,95	33,33	66,67
S4 : Echec alors injustice, alors démotivation.	28,57	66,67	66,67	33,33
S5 : Echec donc manque de reconnaissance, alors anonymat.	57,14	33,33	55,56	44,44

Figure 189 : **Échec** – Tableau comparatif des DA autorisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

La première lecture de ce tableau nous permet de constater que seul un des DA proposés est autorisé par la totalité des membres de chaque groupe d'informateurs. En outre, les quatre autres déploiements autorisés ou refusés n'apparaissent pas d'une manière très nette. Dans le graphique ci-dessous, nous exposons d'une manière plus visible les résultats de cette comparaison :

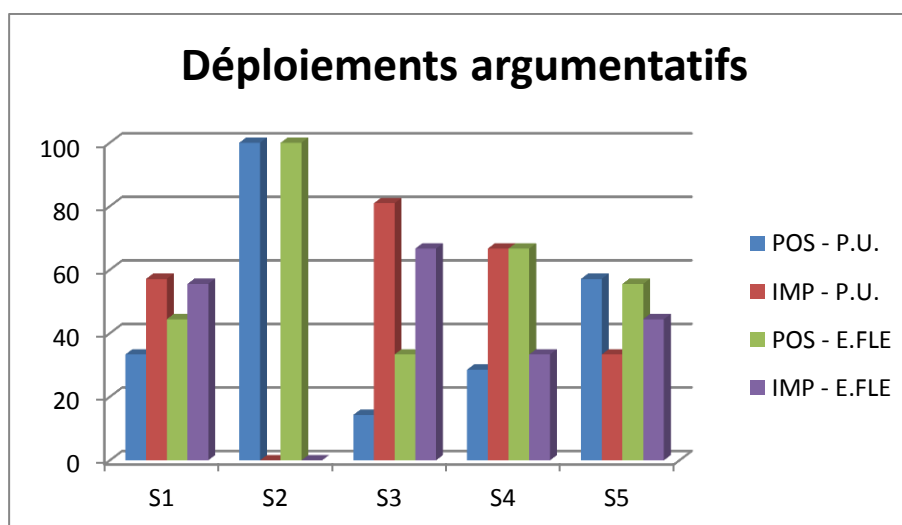


Figure 190 : Graphique : **Échec** – Évaluation des DA par les professeurs universitaires et les enseignants de FLE

Le deuxième DA, *échec DC souffrance PT apprentissages*, apparaît comme le déploiement autorisé par tous les enquêtés, au-delà des différences linguistiques. Les deux groupes s'accordent sur le bloc d'argumentation externe normatif-transgressif qui présente le *fracaso*/l'*échec* comme un résultat négatif qui provoque des effets négatifs sur le plan affectif et moral du sujet, mais qui en même temps permet d'en tirer des apprentissages. Malgré cette acceptation totale du deuxième DA de la part des professeurs et des étudiants de FLE, le premier DA *échec DC souffrance DC efforts inutiles*, se présente comme impossible, mais c'est une inacceptation moins nette par les deux groupes d'enquêtés. Alors que nous nous attendrions à un rejet total de ce DA, à en juger l'autorisation du deuxième déploiement comme possible, nous identifions une hésitation chez les enseignants de FLE et un refus peu

marqué chez les locuteurs d'espagnol. En effet, les enseignants de FLE sont partagés entre l'acceptation du premier DA (44,44%) et la non autorisation (55,56%).

Quant aux professeurs universitaires, à peine 57,14% d'entre eux pensent que ce déploiement est impossible. Par conséquent, l'argumentation qui présente l'échec comme un revers provoquant la souffrance et qui apparaît donc comme des tentatives inutiles, n'est pas très bien comprise ou n'est pas très claire. Dans cet ordre d'idées, le DA montrant que l'échec mène à des sentiments négatifs et que les efforts produits pour tenter de réussir sont vains à cause du revers ne rend pas compte précisément de la compétence sémantique argumentative en espagnol ni en FLE.

Le troisième DA *échec DC injustice DC inactivité* n'est pas autorisé par un très grand nombre de professeurs universitaires, alors que les enseignants de FLE le refusent d'une manière moins marquée (66,67%). Mais au-delà de cette différence, les deux groupes considèrent que le résultat négatif d'une action, d'une entreprise, d'un projet, par exemple, ne peut pas être considéré comme une injustice et, encore moins, il ne provoque pas l'absence d'action du sujet ayant subi le revers. Cependant, l'évaluation que ces deux groupes d'enquêtés ont portée sur ce DA n'est pas très cohérente avec celle qu'ils ont effectuée de celui-ci : *échec DC injustice DC démotivation*, en ce sens que la compréhension de cet enchaînement devrait mener à des pourcentages d'acceptation ou de refus proches du troisième DA. Bien que le pourcentage de professeurs universitaires refusant ce déploiement ait baissé, ils maintiennent une tendance à considérer que l'échec ne peut pas être relié au mot injustice. Il est probable que ce qui détermine la différence et le changement dans la perception, par rapport au troisième DA, soit la présence du terme démotivation.

Dans cet ordre d'idées, la démotivation est plus facilement acceptée comme un mot à relier à l'échec, à la différence de l'inaction. Nous constatons que cet enchaînement est autorisé par les enseignants de FLE car pour eux, cette orientation est plus nette et plus claire. Tout comme les professeurs universitaires, ils considèrent que l'association *échec DC injustice* n'est pas possible, mais ils autorisent, contrairement aux locuteurs d'espagnol, la relation échec DC démotivation. Si les deux groupes d'enquêtés appartiennent à la même culture d'origine et qu'ils partagent la même langue maternelle, il existe une différence marquée dans l'évaluation du DA *échec DC injustice DC démotivation*. Ainsi, nous considérons qu'il y a probablement une influence de la langue française, ou il s'agit plutôt de causes sur le plan social.

Le dernier DA *échec DC manque de reconnaissance DC anonymat* est autorisé par les locuteurs d'espagnol et par les enseignants de FLE, mais le nombre d'enquêtés n'est pas très significatif chez les premiers et les locuteurs de FLE sont partagés entre l'acceptation et le refus de l'argumentation proposée. Par conséquent, surtout chez les professeurs universitaires, les deux ensembles acceptent qu'un résultat défavorable provoque des conséquences négatives qui empêchent le sujet d'être reconnu et, de ce fait, il fait partie des nombreux individus constituant la masse mais qui est dépourvue d'un nom propre. Nous faisons cependant remarquer que l'autorisation de cette association de l'échec avec ces deux autres idées n'est pas très nette, donc solide et marquée, chez les enseignants de FLE. Il reste donc à vérifier si cette tendance des enseignants de FLE influence les étudiants de FLE et leur compétence sémantique argumentative.

Nous allons à présent comparer les valeurs inscrites dans les DA proposés et qui ont été mobilisées par les deux groupes à partir de leurs réponses. Tout d'abord, le tableau suivant rend compte de l'identification des valeurs inscrites dans les termes constituant les DA :

Entités lexicales	Valeurs
Souffrance	<Axiologiques morales et affectives - >
Efforts (inutiles)	<Axiologiques affectives - >
Apprentissage	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>
Injustice	<Axiologiques éthiques et morales - >
Inactivité	<Axiologiques pragmatiques affectives - >
Démotivation	<Volitives et axiologiques affectives - >
Manque (de reconnaissance)	<Axiologiques morales et affectives - >
Anonymat	<Axiologiques morales et affectives - >

Figure 191 : **Échec** – Valeurs inscrites dans les DA proposés

En deuxième lieu, nous exposons la mise en parallèle initiale des valeurs inscrites dans le graphique qui suit :

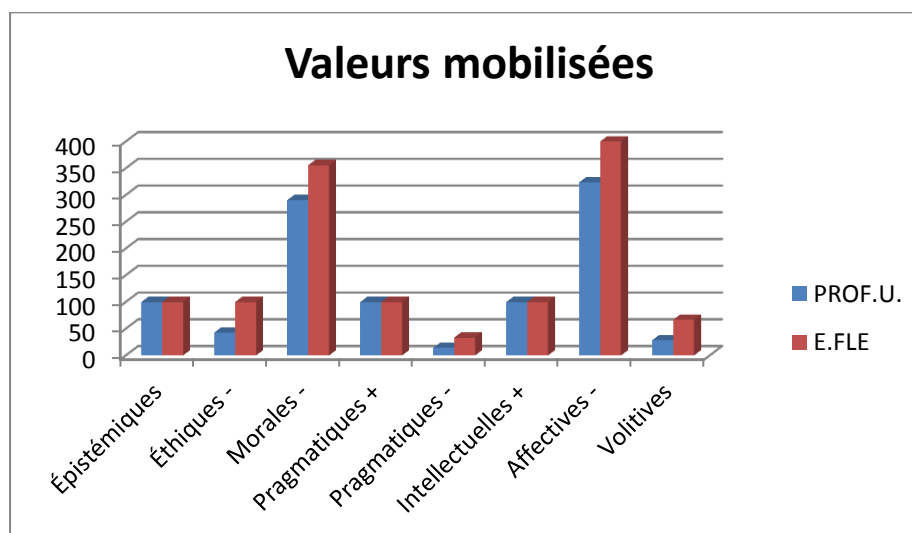


Figure 192 : Graphique : **Échec** – Valeurs mobilisées dans les DA proposés

Cette comparaison nous permet de confirmer les valeurs mobilisées dans le premier questionnaire. Dans cet ordre d'idées, les deux groupes d'enquêtés, surtout les enseignants de FLE, de par leurs réponses, sont d'accord sur les valeurs portées par les termes des DA. C'est ainsi que les deux groupes mobilisent d'une manière très marquée des valeurs axiologiquement négatives recouvrant les zones modales affective et morale. D'autres valeurs comme les épistémiques et les pragmatiques positives et les intellectuelles positives se situent très loin. Cette constatation met en évidence que les associations de termes, dans des blocs d'argumentation externe, avec l'entité lexicale *fracaso/échec*, donc en français et en espagnol, portent surtout des valeurs négatives des zones morale et affective. Par conséquent, ce qui s'impose chez ces deux groupes c'est l'orientation négative reliée aux sentiments provoqués par les résultats défavorables.

VII.4.1.3 Troisième questionnaire

Le tableau ci-dessous met sous forme de comparatif la synthèse des réponses qu'ont données les professeurs universitaires et les enseignants de FLE pour définir le mot *fracaso/échec*.

Professeurs universitaires		Enseignants de FLE	
<i>Echec</i> DC	Occurrences %	<i>Echec</i> DC	Occurrences %
but	61,90	résultat	55,56
résultat	28,57	obtention	33,33
obtention	14,29	manque	22,22
processus	14,29	mauvais	22,22
frustration	14,29	objectif	22,22
action	9,52	projet	22,22
défavorable	9,52	situation	22,22
performance	9,52		
apprentissage	9,52		
manque	9,52		
opportunité	9,52		
activité	9,52		

Figure 193 : Tableau comparatif des définitions d'*échec* en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Au premier regard nous constatons que les locuteurs d'espagnol ont recours aux mots **frustración (frustration)** et **aprendizaje (apprentissage)** qu'ils avaient associés à l'entité lexicale *fracaso (échec)* dans le premier questionnaire, alors que tous les termes utilisés par les enseignants de FLE sont différents à ceux du premier questionnaire. D'autre part, les deux groupes définissent le *fracaso/l'échec* en se servant de quatre mots communs : **resultado/résultat**, **obtención/obtention**, **falta/manque** et **objetivo/but/objectif**. Cependant, la fréquence et la disponibilité de ces termes sont différentes à l'intérieur de chacun des corpus, tel que nous le présentons dans le graphique suivant :

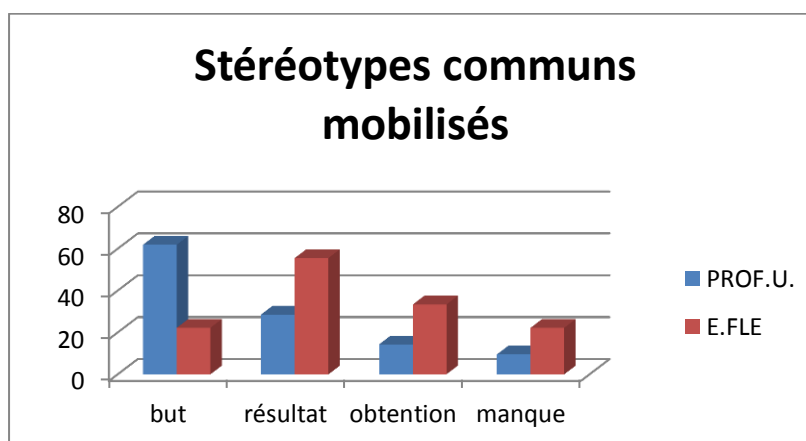


Figure 194 : Graphique : *Échec* – Termes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Bien qu'au moins deux des mots communs aux deux groupes d'enquêtés figurent parmi les plus fréquents, leur disponibilité n'est pas forcément la plus marquée chez les professeurs universitaires, contrairement à ce qui arrive dans le groupe des enseignants de FLE. Ainsi, chez les deux ensembles d'informateurs, seuls les mots communs résultat et obtention apparaissent parmi les plus fréquents et disponibles : **resultado/résultat**, **obtención/obtention** car le troisième, **falta/manque** est beaucoup moins fréquent et disponible dans le corpus en espagnol. Par conséquent, les deux groupes d'enquêtés

coïncident sur deux idées importantes dans les définitions du mot fracaso/échec. Étrangement, les deux termes mobilisés par les locuteurs d'espagnol et ceux de FLE portent des valeurs axiologiquement bivalentes et ne s'orientent pas forcément vers le pôle négatif de l'axe axiologique. Il est donc important de signaler que ces termes s'accompagnent, dans les définitions proposées par les deux groupes, d'adjectifs qui rendent compte de l'orientation négative et que c'est le co-texte ou le contexte qui inscrivent l'orientation négative dans ces entités lexicales.

Mais ce qui introduit une deuxième différence importante, sur le plan des termes communs, entre les deux corpus est la présence du mot **objetivo (but)** chez les locuteurs d'espagnol et son absence dans le corpus de FLE. Cette entité lexicale utilisée pour définir le mot *fracaso (échec)* nous mène à identifier en espagnol l'idée d'un objectif que le sujet se fixe et dont le résultat obtenu est défavorable. Cette idée est très marquée dans le corpus en espagnol (61,90%), à la différence du corpus de FLE dans lequel le mot équivalent, **objetif**, n'apparaît pas parmi les plus disponibles. Malgré cette différence marquée sur le plan de la fréquence et de la disponibilité, nous considérons que les deux ensembles d'enquêtés s'orientent vers cette idée d'un objectif établi et dont le résultat est défavorable ou manqué. À présent, nous allons rendre compte des autres termes auxquels les deux ensembles d'enquêtés ont eu recours pour définir les entités lexicales *fracaso (échec)* en espagnol et *échec* en FLE.

Ainsi, en ce qui concerne les entités lexicales qui diffèrent entre les deux corpus, les professeurs universitaires ont eu recours à **proceso (processus) frustración (frustration), acción (action), desfavorable (défavorable), desempeño (performance), aprendizaje (apprentissage), oportunidad (opportunité) et actividad (activité)**. Face à ce nombre important de termes utilisés en espagnol, les locuteurs de FLE ont défini l'*échec* au moyen des mots **mauvais, projet et situation**. Nous constatons que les termes en espagnol rendent compte de plusieurs aspects à la différence des trois mots qui restreignent en FLE les champs d'action de l'*échec*. Dans cet ordre d'idées, le *fracaso (échec)*, en espagnol, prend place dans le cadre d'un **processus** et est relié à une **activité** spécifique ; en plus, une **performance** inadéquate ou une **action** manquée sont à l'origine du résultat défavorable. Une différence importante, par rapport aux locuteurs de FLE, consiste à ce que le *fracaso (échec)* devient une **opportunité** pour l'**apprentissage**, pour tirer des leçons de l'expérience en vue de mieux faire la prochaine fois. Les enseignants de FLE concentrent l'échec sur un **projet** ou dans une **situation** et sur le caractère négatif, id est **mauvais** de cette dernière. Aucune allusion n'est faite à des domaines ou des aspects plus divers ni, encore moins, à l'*échec* comme une occasion favorisant les apprentissages.

Désormais, nous nous intéresserons à la comparaison des valeurs portées par les mots présents dans les définitions des deux groupes d'enquêtés. Nous proposons le tableau ci-dessous en vue de reprendre ces valeurs, mais, cette fois-ci, mises en parallèle :

Professeurs universitaires			Enseignants de FLE		
Echec DC	Valeurs	%	Echec DC	Valeurs	%
but	<Volitives >	61,90	résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	55,56
résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	28,57	obtention	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	33,33
obtention	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	14,29	manque	<Aléthiques et axiologiques morales affectives - >	22,22
processus	<Axiologiques pragmatiques et intellectuelles +>	14,29	mauvais	<Axiologiques pragmatiques et affectives éthiques et	22,22

frustration	<Axiologiques morales affectives- >	14,29	objectif	<Volitives >	22,22
action	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	9,52	projet	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	22,22
défavorable	<Axiologiques pragmatiques affectives - >	9,52	situation	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	22,22
performance	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	9,52			
apprentissage	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	9,52			
manque	<Aléthiques et axiologiques morales affectives - >	9,52			
opportunité	<Axiologiques pragmatiques + >	9,52			
activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	9,52			

Figure 195 : **Échec** – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Après le repérage et la mise en parallèle de toutes les valeurs convoquées par les entités lexicales utilisées pas les enquêtés dans leurs définitions, en espagnol, de *fracaso* (*échec*) et de l'*échec* en français, nous faisons une synthèse de ces valeurs afin de les rendre plus visibles. Pour ce faire, nous proposons le graphique qui suit :

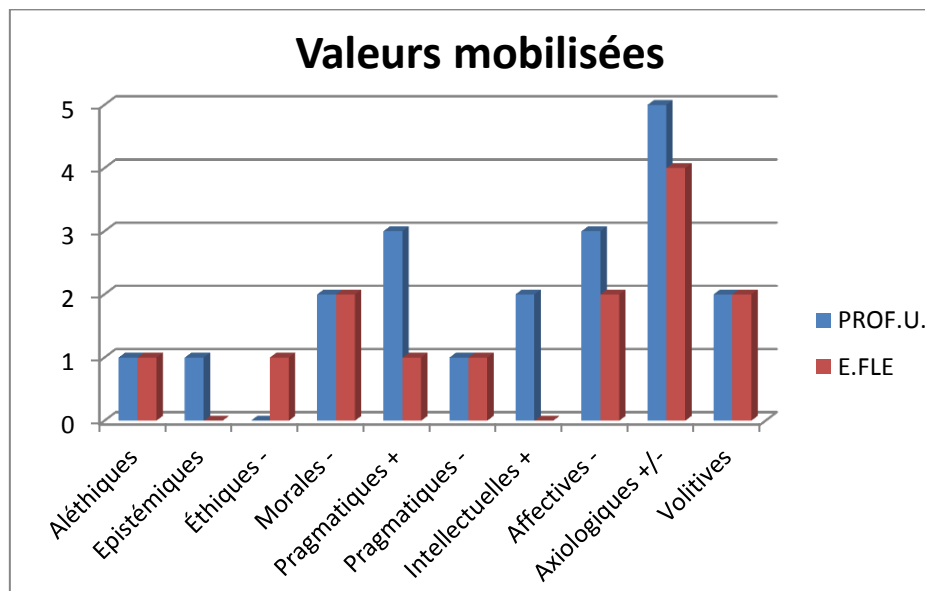


Figure 196 : Graphique : **Échec** – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Les données exposées dans le graphique précédent confirment les résultats du questionnaire sur le plan des termes utilisés pour définir les mots *fracaso* (*échec*) et *échec*. Dans cet ordre d'idées et dans les deux corpus, les valeurs les plus portées par les mots des personnes enquêtées en espagnol et en FLE s'avèrent les axiologiquement bivalentes. Cette orientation vers l'un ou l'autre des pôles axiologiques obéit à la présence de termes tels que **situation**, **projet**, **performance**, **processus** et **obtention** qui peuvent entraîner des effets négatifs ou positifs, d'un côté, et dont le choix négatif ou positif dépend du co-texte ou du contexte. Par conséquent, les locuteurs d'espagnol et ceux de FLE s'accordent sur l'inscription de ces valeurs dans le noyau de l'entité lexicale *fracaso/échec*. Cependant, ce sont les autres valeurs qui différencient ces deux groupes d'enquêtés, en ce sens que les professeurs universitaires s'orientent plutôt vers les valeurs affectives négatives, suivis des pragmatiques positives, alors que les enseignants de FLE privilégient les axiologiquement négatives recouvrant les zones modales morale et affective. Par conséquent, parmi la

complexité des valeurs mobilisées par les deux ensembles d'enquêtés, et à part la prépondérance de la bivalence axiologique, ce sont les valeurs négatives chez les enseignants de FLE qui l'emportent sur le couple pragmatiques positives et affectives négatives des locuteurs d'espagnol.

En conclusion, les locuteurs de FLE ont une conception plutôt négative de l'échec ce qui se traduit par les valeurs négatives convoquées, alors que les locuteurs d'espagnol, malgré la présence de valeurs négatives, ont une vision qui accorde des aspects positifs, des opportunités d'apprentissage et de transformation aux revers éprouvés.

VII.4.2 Le mot *éche*c chez des professeurs universitaires et des étudiants de FLE colombiens

VII.4.2.1 Premier questionnaire

Une fois que nous avons comparé les corpus résultants des questionnaires passés auprès des professeurs universitaires et des enseignants de FLE, nous nous consacrons maintenant à porter la comparaison entre les premiers et ceux qui forment le noyau dur de notre recherche : les étudiants de FLE. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons un inventaire comparatif des termes que les locuteurs d'espagnol et les étudiants de FLE ont associé à l'entité lexicale *fracaso/éche*c :

Professeurs universitaires		Etudiants de FLE	
<i>Eche</i> c DC	Occurrences %	<i>Eche</i> c DC	Occurrences %
frustration	42,86	tristesse	17,86
déception	19,05	perdre	12,14
désespoir	19,05	apprentissage	9,29
tristesse	19,05	erreur	9,29
opportunité	19,05	manque	8,57
insuccès	19,05	mauvais	8,57
apprentissage	14,29	faute	7,86
chute	9,52	travail	5,71
souffrance	9,52	malheur	5,00
erreur	9,52	temps	5,00
insatisfaction	9,52	effort	5,00
		apprendre	5,00
		frustration	4,29
		difficulté	3,57
		expérience	3,57
		opportunité	3,57
		peur	3,57
		compromis	2,86

Figure 197 : Tableau comparatif des mots associés à *éche*c en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Sur l'ensemble des mots stéréotypes formé par la totalité des mots écrits par les deux groupes d'enquêtés, nous remarquons que cinq sont identiques, à savoir : **frustración / frustration**, **tristeza / tristesse**, **oportunidad / opportunité**, **aprendizaje / apprentissage** et **error / erreur**. Cela revient à dire que seuls 19 des 29 mots associés au *fracaso / éche*c sont différents, dont 6 en espagnol et 13 en FLE. Cependant, compte tenu des pourcentages établis pour prendre en considération les mots rédigés par les informateurs, seuls cinq mots différents sont mobilisés en français. Nous allons, à présent, reprendre ces aspects en vue de les

examiner et de les clarifier. Pour ce faire, nous mettrons, d’abord, les termes communs dans un graphique comparatif :

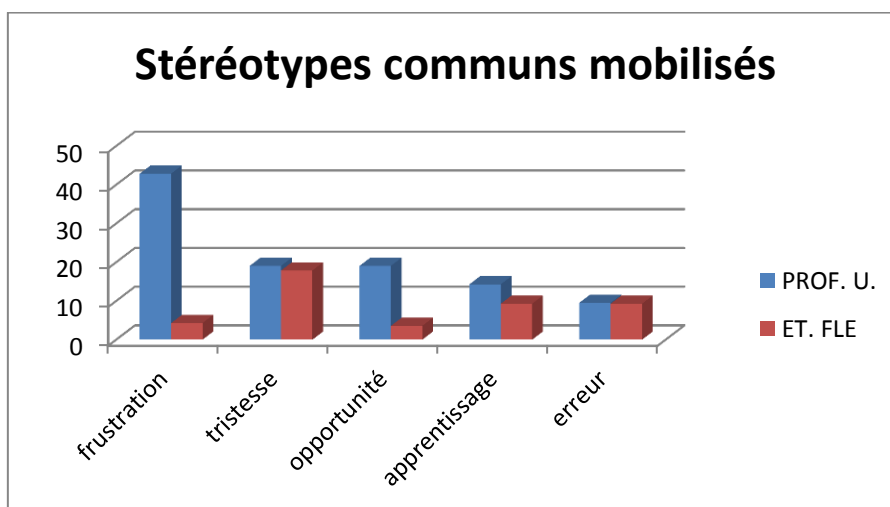


Figure 198 : Graphique : *Échec* – Stéréotypes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Tout d’abord, précisons que même si cinq mots associés au terme *échec*, en espagnol et en français, sont mobilisés dans les deux langues et que cette coïncidence marque des ressemblances dans les deux corpus au-delà des langues en contact, les mots **frustration** et **opportunité** se trouvent au-dessous du seuil prévu pour considérer les entités lexicales convoquées comme significatives. Aussi, ne pouvons-nous pas les prendre comme des stéréotypes de l’*échec* en FLE, ce qui met en évidence qu’à la différence ces locuteurs d’espagnol, les étudiants de FLE ne relient pas l’*échec* à des idées marquées par des sentiments négatifs ni à l’idée de saisir le revers éprouvé comme une opportunité pour faire autrement, voire mieux.

La deuxième précision porte sur le nombre réel de mots associés au terme *échec*, notamment en FLE, car toutes les entités lexicales recensées en espagnol atteignent le seuil établi pour mener à bien l’analyse et les comparaisons. Après avoir révisé les fréquences des mots français présents dans le corpus des étudiants de cette langue, nous constatons qu’en réalité, les mots à prendre en considération sont **perdre, erreur, manque, mauvais, faute, travail, malheur, temps, effort et apprendre**, à l’exception des termes communs présentés ci-dessus : tristesse, apprentissage et erreur. Face à ces mots mobilisés en FLE, les locuteurs d’espagnol ont associé à l’entité lexicale *fracaso* : **decepción (déception), desesperanza (désespoir), insuceso (insuccès), caída (chute), sufrimiento (souffrance) et insatisfacción (insatisfaction)**.

À partir des précisions faites ci-dessus, nous constatons que la même tendance identifiée entre les locuteurs d’espagnol et les enseignants de FLE demeure dans le couple professeurs universitaires et étudiants d’espagnol, en ce sens que les premiers associent premièrement le *fracaso* (*échec*) à la **frustración (frustration)**, tandis que les étudiants relient l’*échec* à la **tristesse**. Par conséquent, en espagnol de Colombie l’*échec* renvoie à, ou provoque, un sentiment dévalorisant le sujet à ses propres yeux. Au même titre que nous l’avions signalé chez les enseignants de FLE, les étudiants voient dans l’*échec* un résultat négatif associé à un « état affectif pénible, calme et durable » (PR2009) qui est aussi l’effet d’une insatisfaction. Ces aspects mettent en évidence qu’en espagnol le *fracaso* est associé à des effets négatifs bien plus graves, donc plus nuisibles que l’*échec* aux yeux des locuteurs de

FLE. Une nette différence apparaît entre l'espagnol et le FLE à partir des constatations signalées, d'autant plus que, à la différence des enseignants de FLE, le terme frustration est beaucoup moins marqué et moins significatif chez les étudiants de FLE.

Comme nous l'avons montré auparavant, les professeurs universitaires associent plus spontanément au terme *fracaso* (*échec*) des mots portant des valeurs négatives qui semblent toucher plus profondément l'affectivité du sujet que les termes négatifs convoqués dans le corpus en FLE. Ainsi, l'entité lexicale **frustración** (**frustration**) se voit renforcée par d'autres termes marquant une orientation très négative tels que la **decepción** (**déception**) ou plutôt la **desilusión** (**désillusion**) ou la pérdida de « la esperanza cuyo cumplimiento parece especialmente atractivo » (perte de l'illusion/espoir dont l'aboutissement semble très attrayant), d'après le DRAE, ou la desesperanza (désespoir) ou le « estado del ánimo en que se ha desvanecido la esperanza » (état d'esprit d'une personne qui n'a plus d'espoir). À ces termes à orientation négative, il faut ajouter les entités lexicales **sufrimiento** (**souffrance**) et **insatisfacción** (**insatisfaction**). Cet ensemble de stéréotypes marque définitivement le mot *échec* comme ayant des liens très négatifs par des rapports cause-effet et qui touche profondément l'affectivité du sujet.

Au contraire, ce qui prime chez les étudiants de FLE, malgré la présence de quelques termes à orientation négative, c'est la relation de l'*échec* avec des mots renvoyant aux causes possibles du revers, à savoir : **error**, **faute**, **manque** et même **mauvais**. Par conséquent, les étudiants mettent l'accent sur des entités lexicales dont le référent serait à l'origine du résultat défavorable et les professeurs privilégient les conséquences du revers. Parmi le nombre important de termes négatifs, les professeurs universitaires voient, malgré cette prépondérance d'aspects négatifs, des éléments positifs qui peuvent découler de l'*échec* comme un soulagement, une atténuation ou un adoucissement, tels que les mots **oportunidad** / **opportunité** et **aprendizaje** (**apprentissage**). Comme nous l'avons signalé auparavant, dans le corpus en espagnol, il est possible de constater que la frustration et la tristesse ne démoralisent pas complètement le sujet ayant subi un revers; à contrario, le revers se présente comme une occasion pour améliorer ou pour tirer des apprentissages en vue de faire autrement par la suite. Notons que l'un des aspects similaires apparaissant dans les stéréotypes mobilisés en espagnol et en français correspond au mot **apprentissage**, présent aussi dans le corpus des étudiants de FLE. Ce terme garde donc le même type de rapport avec l'échec que celui identifié avec le *fracaso* (*échec* en espagnol). Il reste à préciser la cause de cette ressemblance. Notons ici que la cause de cette ressemblance peut être de nature culturelle, linguistique ou sociale.

Nous remarquons chez les étudiants de FLE, comme chez les enseignants de FLE, la mobilisation du mot **travail** comme l'un des stéréotypes de l'*échec*, ce que ne font pas les professeurs universitaires. Cette caractéristique lie l'échec aux activités de production sociale et notamment au monde professionnel des futurs enseignants de FLE, car c'est leur référence immédiate, ainsi que le processus d'apprentissage, mais dont ils ne font aucune allusion. À la différence de ces informateurs, les professeurs universitaires élargissent le champ d'action du *fracaso* (*échec*) et ne le limitent donc pas à leur activité immédiate ou future. Cependant, nous repérons un terme dont la fréquence et la disponibilité sont significatives en FLE et qui pourrait diversifier les liens de l'*échec*; c'est le cas du verbe **perdre**. Cette entité lexicale, absente chez les locuteurs d'espagnol, rend compte d'une diversité de possibles compléments qui peut lier l'*échec* à des domaines variés. En outre, le verbe **perdre** se lie à l'*échec* par des rapports cause-effet dans lesquels **perdre** est à l'origine du mauvais résultat ou bien dans

lesquels le revers est la cause du fait de perdre, c'est cette possibilité qui recouvre une diversité de domaines.

Nous considérons que ce verbe met en évidence une influence de la culture colombienne dans la construction de la compétence sémantique chez les étudiants de FLE, en ce sens qu'il est très habituel de retrouver dans le monde de l'éducation, ainsi que dans d'autres domaines, l'idée de l'*échech* comme l'équivalent du fait de perdre : perdre des biens, perdre du temps, perdre de l'argent, etc., même dans le domaine de l'évaluation, l'échech est pris comme une perte ou une défaite.

D'autres termes tels que **error (erreur)** représentent l'une des causes possibles du revers éprouvé par la personne et cette erreur concerne autant les décisions prises que les actions effectuées ou non effectuées. Cet aspect nous mène à affirmer qu'en espagnol et en français l'échech est perçu comme la conséquence négative de l'erreur, ce qui engage le sujet pensant. Finalement, dans le corpus des étudiants de FLE apparaissent deux termes qui peuvent se relier aux mots **erreur** et **perdre** : **effort** et **malheur**. Malgré l'effort que produisent les gens dans différents domaines de la vie, notamment les étudiants durant leurs études, ils risquent de subir des revers, de faire face à des situations difficiles qui empêchent d'aboutir. Ou, tout simplement, les sujets ne réalisent pas assez (bien) les actions indispensables liées à leurs fonctions, à leurs responsabilités, ou encore, ils prennent des mauvaises décisions. Par conséquent, ils échouent et ils considèrent que les mauvais résultats ne correspondent pas aux efforts et que, en plus, l'échech est le fruit du malheur. Il en découle de ce que nous venons d'exposer que les gens associent l'échech à la fatalité, à la malchance, alors que le revers exige une analyse réfléchie permettant d'en identifier les causes et de prévoir des stratégies pour surmonter les obstacles.

En conclusion, même si le nombre de termes négatifs associés en espagnol au *fracaso* est élevé et marque l'incidence sur l'esprit du sujet pensant, en FLE, les étudiants assignent beaucoup d'importance à l'*échech* pris comme une perte sur des plans différents.

Nous proposons, à présent, d'effectuer une analyse comparative des valeurs portées par les termes que les deux groupes d'informateurs ont associés au *fracaso (échech)* et à l'*échech*. Dans le tableau ci-dessous, nous exposons, en parallèle, les termes de chaque corpus et les valeurs qui y sont inscrites :

Professeurs universitaires			Étudiants de FLE		
Echech DC	Valeurs	%	Echech DC	Valeurs	%
frustration	<Axiologiques morales affectives->	42,86	tristesse	<Axiologiques morales affectives->	17,86
déception	<Axiologiques morales affectives->	19,05	perdre	<Axiologiques pragmatiques et affectives ->	12,14
désespoir	<Axiologiques morales affectives->	19,05	apprentissage	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	9,29
tristesse	<Axiologiques morales affectives->	19,05	erreur	<Epistémiques et axiologiques morales et affectives ->	9,29
opportunité	<Axiologiques pragmatiques +>	19,05	manque	<Aléthiques et axiologiques morales affectives ->	8,57
insuccès	<Axiologiques pragmatiques affectives ->	19,05	mauvais	<Axiologiques pragmatiques et affectives éthiques et morales ->	8,57
apprentissage	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	14,29	faute	<Axiologiques morales affectives ->	7,86
chute	<Axiologiques pragmatiques affectives ->	9,52	travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	5,71
souffrance	<Axiologiques morales et affectives ->	9,52	malheur	<Axiologiques morales affectives ->	5

erreur	<Epistémiques et axiologiques morales et affectives - >	9,52	temps	<Aléthiques>	5
insatisfaction	<Axiologiques morales affectives- >	9,52	effort	<Axiologiques affectives- >	5
			apprendre	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	5

Figure 199 : **Échec** – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Après cette mise en parallèle des valeurs portées par chaque mot, il s'avère obligatoire de les exposer sous forme de graphique comparatif en vue de mieux apprécier les ressemblances et les différences :

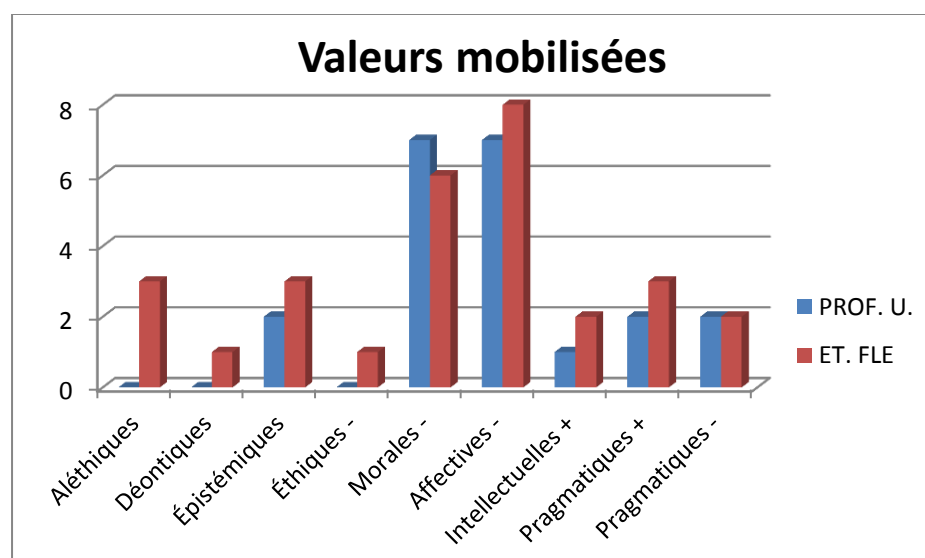


Figure 200 : Graphique : **Échec** – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Au premier regard, nous constatons que les deux ensembles d'informateurs s'accordent sur la mobilisation de valeurs axiologiquement négatives qui sont de loin les plus convoquées. Cependant, nous remarquons que tout en étant moins mobilisées, trois valeurs axiologiquement positives font partie aussi des orientations de ces deux groupes. Les stéréotypes associés au *fracaso* / à l'*échec* relient, d'une manière très marquée, à cette entité lexicale des valeurs morales négatives et affectives négatives, étant les professeurs universitaires ceux qui convoquent davantage les axiologiques morales et les étudiants ceux qui mobilisent surtout affectives. Cette constatation met en évidence le caractère très négatif de l'entité lexicale que nous étudions, au-delà de la langue maternelle ou étrangère des informateurs. Cette orientation négative est renforcée par des valeurs pragmatiques négatives portées par certains des mots que les deux informateurs associent au *fracaso* / à l'*échec*. Cette prépondérance des valeurs négatives rend compte des conceptions négatives des deux groupes et qui concernent le malheur et l'idée de ce qui est mauvais pour le sujet, cette orientation affecte négativement l'affectivité de la personne et se voit renforcée par la conception du caractère inutile du mauvais résultat.

Malgré cette orientation négative, nous repérons un versant positif qui atténue en quelque sorte les effets négatifs de l'échec et qui accordent de l'importance à la possibilité de profiter du revers pour améliorer ses stratégies, ses actions, ses décisions et pour tirer des leçons favorisant des performances futures. À cette orientation négative marquée et à cette atténuation positive, s'ajoutent des valeurs épistémiques dans les deux groupes qui mettent en

relief que le *fracaso*/l'*échech*, tout en étant négatif, permet d'élargir son savoir, son savoir-faire, son savoir-être, *id est* subir des revers permettra d'enrichir ses compétences.

Finalement, nous constatons aussi que la diversité de valeurs mobilisées par les étudiants est très élevée et hétérogène, ce qui marque la complexité de leur conception de l'*échech*, ce qui n'est pas aussi marqué dans le groupe des professeurs universitaires. Nous considérons donc que le mot *échech* convoque bien plus de valeurs complexes que l'entité lexicale *fracaso* (échec en espagnol). Cette caractéristique aurait pour origine l'appartenance sociale des jeunes étudiants de FLE, au-delà de leur langue maternelle, partagée avec les professeurs universitaires, et de la langue française qu'ils continuent d'apprendre.

VII.4.2.2 Deuxième questionnaire

Nous allons à présent aborder l'analyse comparative des appréciations que les deux groupes d'enquêtés ont portées sur les cinq DA que nous leur avons proposés pour qu'ils autorisent ou refusent les argumentations présentées. Le tableau ci-dessous dresse le résultat des évaluations des professeurs universitaires (langue espagnole) et des étudiants de FLE :

Séries de chaînes	Professeurs universitaires		Etudiants de FLE	
	Possible %	Impossible %	possible %	Impossible %
S1 : Echech alors souffrance, donc efforts inutiles.	33,33	57,14	40	59,29
S2 : Echech alors souffrance, mais apprentissages.	100	0	87,86	12,14
S3 : Echech donc injustice, alors inactivité.	14,29	80,95	16,43	82,86
S4 : Echech alors injustice, alors démotivation.	28,57	66,67	49,29	50,71
S5 : Echech donc manque de reconnaissance, alors anonymat.	57,14	33,33	50,71	47,86

Figure 201 : *Échech* – Tableau comparatif des DA autorisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Cette mise en parallèle permet de montrer que 2 des 5 DA sont globalement autorisés par les deux groupes enquêtés, 3 des 5 sont refusés par les deux groupes. Cependant, dans 2 des 5, les membres du groupe d'étudiants de FLE sont très partagés concernant l'acceptation du caractère possible et impossible des déploiements argumentatifs proposés. Nous présentons ces données dans le graphique ci-dessous en vue de mieux situer les différences et les ressemblances des résultats :

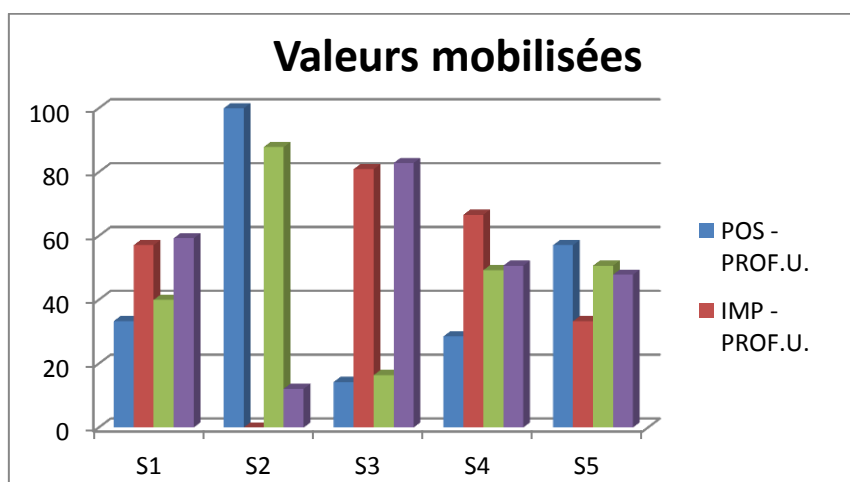


Figure 202 : Graphique : *Échech* – Évaluation des DA par les professeurs universitaires et les étudiants de FLE

Dans le graphique ci-dessus on peut remarquer que le deuxième DA est autorisé par la totalité des professeurs universitaires et par la grande majorité des étudiants de FLE. Les deux groupes sont donc d'accord sur le déploiement *échec DC souffrance PT apprentissages*, ce qui confirme leurs réponses dans le premier questionnaire, en ce sens qu'un mauvais résultat provoque des conséquences négatives qui affectent profondément les sentiments du sujet, mais ce revers favorise en même temps l'existence d'apprentissages, d'améliorations, donc de transformations de soi.

Nous considérons que lorsque les deux groupes enquêtés n'autorisent pas le DA *échec DC souffrance DC efforts inutiles*, ils renforcent l'autorisation du deuxième déploiement argumentatif, en ce sens que l'échec aura provoqué des souffrances, mais cela n'aurait pas été en vain, *id est* les efforts faits n'auront pas été inutiles, car la personne aura appris quelques aspects lui permettant de mieux faire si une nouvelle occasion se présentait. Cependant, on peut constater que les membres de chacun des groupes ayant refusé ce premier DA n'atteignent pas une majorité significative. Du coup, aucun des deux groupes ne fait preuve d'une compétence sémantique argumentative très solide à s'en tenir à leur réponse, à moins que nous prenions en considération une segmentation de l'enchaînement argumentatif. Dans cet ordre d'idées, un nombre très important de membres des deux groupes autorise le segment du déploiement *échec DC souffrance*, mais ce même groupe autorisant ce bloc d'argumentation externe normatif est en désaccord avec le bloc d'argumentation externe qui complète le DA, *échec DC efforts inutiles*.

Si nous analysons à présent le troisième DA, *échec DC injustice DC inactivité*, nous constatons qu'il est considéré comme impossible par les deux groupes d'informateurs, notamment par les professeurs universitaires qui le refusent majoritairement. Bien que les étudiants n'atteignent pas une majorité plus significative de réponses refusant le DA, ils considèrent aussi que même si le résultat négatif peut provenir d'une injustice, ou que même si le revers est injuste, il ne provoque pas forcément l'absence d'action. Nous confirmons cette appréciation chez les professeurs universitaires dans leur réponse concernant le quatrième DA, *échec DC injustice DC démotivation*, qu'ils trouvent impossible, même si ce n'est pas la majorité d'entre eux qui choisissent cette option. Dans cet ordre d'idées, à la différence des étudiants de FLE qui sont très partagés sur l'appréciation de ce DA, les locuteurs d'espagnol considèrent que le revers peut être lui-même une injustice ou en être la conséquence négative, mais que ce résultat défavorable ne fait pas perdre l'envie ou la raison de continuer de faire, d'agir dans n'importe quel domaine de l'expérience humaine.

Contrairement à cette relation cohérente entre le troisième et le quatrième déploiement chez les professeurs universitaires, les étudiants rendent compte d'une certaine inconsistance dans la mesure où pour eux, le quatrième DA est impossible, mais non pas dans un nombre significatif ce qui présente leurs réponses comme très partagées entre le possible (49,29%) et l'impossible (50,71%). Par conséquent, leur compétence sémantique argumentative n'est pas très solide et nous considérons qu'elle est en voie de structuration.

Quant au cinquième DA, même si les deux groupes d'informateurs le trouvent possible, le pourcentage de leurs réponses n'est pas très élevé, ce qui marque en quelque sorte des hésitations. Atteignant un peu plus de la moitié des réponses pour ce DA, les professeurs et les étudiants trouvent que le DA *échec DC manque de reconnaissance DC anonymat* est possible d'après leur analyse des relations contenues dans ce déploiement. D'une manière très proche à ce que nous avons signalé auparavant, les deux groupes enquêtés autorisent l'idée

qu'un résultat défavorable provoque des conséquences négatives qui empêchent le sujet d'être reconnu. Par conséquent, à leurs yeux, la personne qui échoue fait partie des nombreux individus constituant la masse mais qui est dépourvue d'un nom propre.

Nous pouvons avancer l'hypothèse suivante : cette hésitation est plus marquée chez les deux groupes de FLE et très proche entre eux, par conséquent, nous considérons que ce partage chez les étudiants de FLE entre le possible et l'impossible dans le dernier DA est peut-être une influence certaine des enseignants de FLE, de leur action pédagogique et de leur compétence sémantique argumentative. Ainsi, nous faisons remarquer qu'à la base de cette absence de réponses fermes autorisant ou refusant le cinquième DA il y aurait des aspects culturels et sociaux colombiens et non pas des influences de la langue et la culture étrangères.

A partir des valeurs inscrites dans les termes constituant les DA proposés, nous proposons de comparer celles qui prédominent dans les deux corpus suivant leurs réponses. Pour ce faire, nous présentons la synthèse de ces valeurs dans le graphique qui suit :

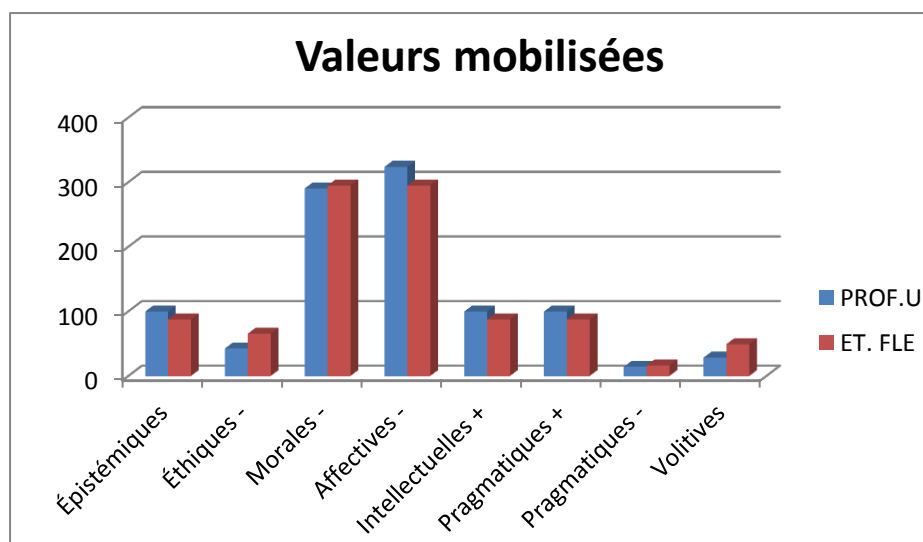


Figure 203: Graphique : **Échec** – Valeurs mobilisées dans les DA proposés

Les données présentées dans ce graphique montrent la prépondérance des valeurs axiologiquement négatives recouvrant les zones modales morale et affective dans les deux groupes. Nous constatons aussi que chez les étudiants de FLE les valeurs morales atteignent le même pourcentage de mobilisation que les affectives, à l'opposé des professeurs universitaires. L'autorisation des DA proposés entraîne aussi l'autorisation des valeurs portées par les termes faisant partie des blocs d'argumentation externe et, de ce fait, ces réponses confirment les résultats du premier questionnaire. De la sorte, nous constatons que les informateurs d'espagnol et les étudiants de FLE s'orientent vers les valeurs citées ci-dessus, mais aussi vers les valeurs pragmatiques positives et les épistémiques et à cela, s'ajoutent les intellectuelles positives. Après ces zones modales repérées, nous en observons d'autres qui ne sont pas très marquées, mais rendent compte de la complexité de ces valeurs sociales tant en français qu'en espagnol. La prédominance des valeurs négatives met en évidence la conception négative de l'*échec* très marquée, malgré la présence d'atténuations dans les DA proposés. En conclusion, l'orientation négative portée par le mauvais résultat existe tant en espagnol qu'en français, même si des nuances apparaissent pour mettre en valeur des composantes positives que l'on peut tirer des revers.

VII.4.2.3 Troisième questionnaire

Dans ce troisième volet des enquêtes passées auprès des locuteurs d'université et des étudiants de FLE, nous avons identifié les mots utilisés pour définir les entités lexicales *fracaso/échech* et nous les mettons en parallèle dans le tableau suivant :

Professeurs universitaires		Etudiants de FLE	
Echec DC	Occurrences %	Echec DC	Occurrences %
but	61,90	résultat	32,86
résultat	28,57	obtenir	22,86
obtention	14,29	objectif	14,29
processus	14,29	travail	7,86
frustration	14,29	but	7,86
action	9,52	mauvais	7,86
défavorable	9,52	opportunité	7,14
performance	9,52	réussite	5,71
apprentissage	9,52	améliorer	5,71
manque	9,52	succès	5,00
opportunité	9,52	effort	4,29
activité	9,52	manque	4,29
		etude	3,57
		négatif	3,57
		activité	2,86
		perte	1,43

Figure 204 : Tableau comparatif des définitions d'*échech* en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Sur un nombre global de 26 termes utilisés par les deux groupes enquêtés, six sont communs aux deux ensembles et 14 différents, dont six en espagnol et huit en FLE. Cependant, il existe une première différence, parmi ces termes communs, sur le plan de leurs fréquences et de leur disponibilité, ce qui permet de déterminer qu'au-delà de la coïncidence de termes utilisés pour définir les entités lexicales de notre intérêt les groupes mobilisent certains de ces termes plus que d'autres et cette prépondérance rend compte des premières idées qui leur viennent à l'esprit et de l'orientation présente dans leurs conceptions du *fracaso* et de l'*échech*. Dans le graphique ci-dessous, nous cherchons à rendre plus visible la comparaison de l'utilisation des termes communs aux deux groupes d'enquêtés :

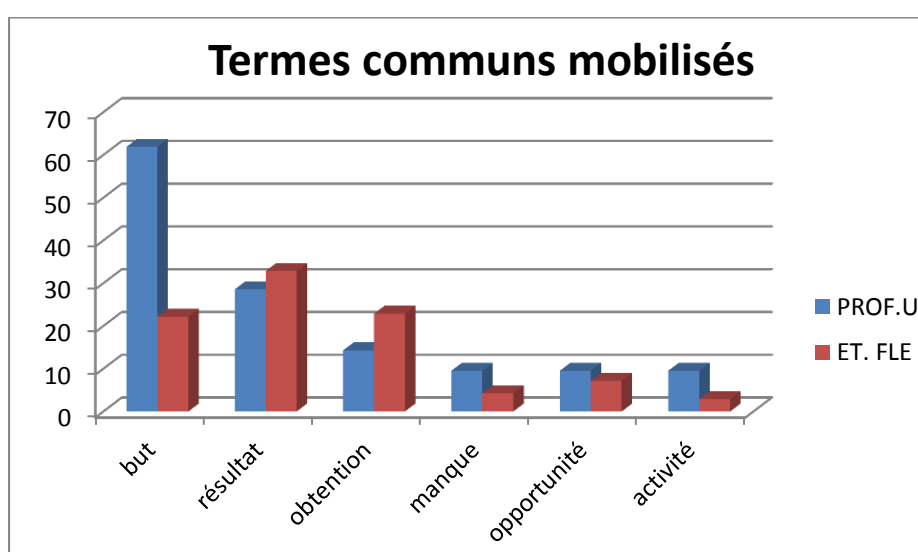


Figure 205 : Graphique : *Échech* – Termes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

L'image ci-dessus rend compte d'une manière précise de l'importance des mots communs mobilisés à l'intérieur de chaque corpus et entre les deux groupes d'enquêtés. Nous pouvons donc affirmer qu'en fonction de la fréquence pour les locuteurs d'espagnol le mot le plus important dans la définition du terme *fracaso* est **objetivo (but)**, suivi de **resultado (résultat)** et d'**obtención (obtention)**, alors que chez les étudiants de FLE ce qui prévaut comme entités lexicales pour rendre compte de leur conception du mot *échech* est, en premier lieu, **resultado**, suivi d'**obtener** (obtention) et de **but**. Cette constatation montre que, bien que les mots soient équivalents dans les deux langues, chaque communauté privilégie certains comme une marque immédiate et plus significative des entités lexicales *fracaso* (*échech*) et *échech*.

Aussi, en espagnol les locuteurs conçoivent le *fracaso* comme un **but** non atteint, alors que les locuteurs de FLE voient dans l'*échech* un mauvais résultat ou un **resultado** manqué. D'autre part, à s'en tenir à leur disponibilité, deux autres mots communs aux deux corpus ne sont pas très significatifs dans la définition des termes *fracaso/échech*, à savoir : **falta/manque** et **actividad/activité**, ou nous préférons introduire l'idée de distance marquée vis-à-vis du noyau. Dans cet ordre d'idées, au fur et à mesure qu'un terme s'éloigne du noyau, il représente moins de solidité pour l'entité lexicale étudiée. Rappelons que ces considérations découlent des caractéristiques des mots communs aux deux groupes. Nous allons aborder ci-dessous l'ensemble d'entités lexicales utilisées pour définir le terme *fracaso/échech*.

Avec ces deux groupes d'enquêtés, nous constatons les mêmes caractéristiques identifiées dans le couple professeurs-étudiants, en ce sens que parmi les mots les plus fréquents apparaissent **resultado/résultat**, **obtención/obtention**. Au même titre que l'analyse effectuée pour le couple cité ci-dessus, nous remarquons le caractère surprenant des deux termes mobilisés par les locuteurs d'espagnol et les étudiants de FLE en ce sens que ces mots portent des valeurs axiologiquement bivalentes et ne s'orientent pas forcément vers le pôle négatif de l'axe axiologique. Il est donc important de signaler que ces termes s'accompagnent, dans les définitions proposées par les deux groupes, d'adjectifs qui rendent compte de l'orientation négative et que c'est le co-texte ou le contexte qui inscrivent l'orientation négative dans ces entités lexicales.

En outre, tant les professeurs universitaires que les étudiants de FLE ont recours à une fréquence importante aux entités lexicales **objetivo/but/objectif** pour définir les termes *fracaso/échech*. Les deux groupes s'accordent donc sur l'idée de **but/objectif** comme élément important du *fracaso/échech* dans la mesure où le sujet se fixe un but qu'il ne parvient pas à atteindre et, par conséquent, le résultat obtenu est mauvais ou, tout simplement, le résultat ne correspond pas à la fin recherchée.

D'autre part, comme nous l'avons signalé auparavant, pour définir le *fracaso* (*échech*) les locuteurs d'espagnol ont utilisé les entités lexicales **proceso (processus)** **frustración (frustration)**, **acción (action)**, **desfavorable (défavorable)**, **desempeño (performance)**, **aprendizaje (apprentissage)**, **oportunidad (opportunité)** et **actividad (activité)**. Les étudiants de FLE ont eu recours à des mots différents; c'est ainsi qu'en FLE on peut définir l'échech à partir de termes tels que **travail**, **mauvais**, **succès**, **effort**, **réussite**, **améliorer** et, **succès**, **pourrait-on dire**. Nous faisons remarquer que dans les deux langues, les locuteurs se servent d'un nombre important de mots pour définir le terme *fracaso* et *échech*. Rappelons que dans le corpus en espagnol, les enquêtés font allusion à divers aspects dans lesquels le mauvais résultat peut prendre place, tandis que d'après les réponses des étudiants de FLE ils

s'orientent plutôt vers les domaines du **travail** et de l'**étude**. Le *fracaso* (*échec*), en espagnol, a lieu dans un **processus** et est attaché à une **activité** précise ; dans ce processus et dans le cadre de n'importe quelle activité recouvrant l'expérience humaine, le sujet peut se heurter à des résultats défavorables provoqués par une **performance** inadéquate ou une **action** manquée.

Contrairement à ces termes espagnols présentant des causes possibles de l'échec, les étudiants de FLE mobilisent des mots qui rendent compte des conséquences positives qu'empêche l'*échec* comme **réussite** et **succès**, *id est* ces informateurs ne cherchent pas à introduire parmi les éléments de l'échec les causes possibles, mais plutôt ce qu'ils ont perdu : bons résultats et reconnaissance. Ils inscrivent cependant l'idée d'absence, de **manque** qui met en relief, en moindre degré, une possible raison des mauvais résultats. À la différence des locuteurs d'espagnol, ces étudiants présentent l'**effort** comme l'un des éléments de l'échec et cet élément apparaît comme une opposition qui rend compte de l'activité du sujet qui ne parvient pas à ses fins.

Finalement, une dernière différence sur le plan des éléments convoqués comme faisant partie de la définition du *fracaso* et de l'*échec* concerne les termes qui mettent en évidence une orientation positive : les étudiants de FLE voient dans le terme **améliorer** une composante positive des mauvais résultats dans la mesure où le revers devient en même temps une possibilité de transformer sa condition. Cette idée est représentée en espagnol par les mots **opportunité** et **apprentissage**. Bien que la conception du composant positif chez les locuteurs d'espagnol soit plus large, les deux groupes s'accordent sur cette atténuation des résultats défavorables et ils se différencient dans cet aspect des enseignants de FLE. Par conséquent, nous ne remarquons pas une influence nette de l'action pédagogique et communicative des enseignants sur les étudiants de FLE, ce qui nous permet d'affirmer que leur idée de l'*échec* ne prend pas ses origines dans la langue française, mais plutôt dans le social ou le culturel colombien.

Nous cherchons maintenant à analyser comparativement la mobilisation des valeurs portées dans les entités lexicales utilisées pour définir les mots *fracaso* (*échec*) et *échec*. Dans le tableau proposé ci-dessous, nous identifions les valeurs mobilisées par chacun des groupes enquêtés :

Professeurs universitaires			Etudiants de FLE		
<i>Echec</i> DC	Valeurs	%	<i>Echec</i> DC	Valeurs	%
but	<Volitives >	61,90	résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	32,86
résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	28,57	objectif	<Volitives >	22,86
obtention	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	14,29	obtenir	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	14,29
processus	<Axiologiques pragmatiques et intellectuelles +>	14,29	travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	7,86
frustration	<Axiologiques morales affectives->	14,29	but	<Volitives >	7,86
action	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	9,52	mauvais	<Axiologiques pragmatiques et affectives éthiques et morales ->	7,86
défavorable	<Axiologiques pragmatiques affectives ->	9,52	opportunité	<Axiologiques pragmatiques +>	7,14
performance	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	9,52	réussite	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	5,71
apprentissage	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles +>	9,52	améliorer	<Axiologiques pragmatiques affectives intellectuelles +>	5,71
manque	<Aléthiques et axiologiques morales affectives ->	9,52	succès	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	5,00

opportunité	<Axiologiques pragmatiques + >	9,52	effort	<Axiologiques affectives - >	4,29
activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	9,52	manque	<Aléthiques et axiologiques morales affectives - >	4,29
			etude	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	3,57
			activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	2,86

Figure 206 : *Échec* – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

A partir de cette mise en parallèle des valeurs mobilisées par les professeurs universitaires et des étudiants de FLE, nous établissons le graphique ci-dessous qui rend plus visibles les ressemblances et les différences entre les deux groupes enquêtés :

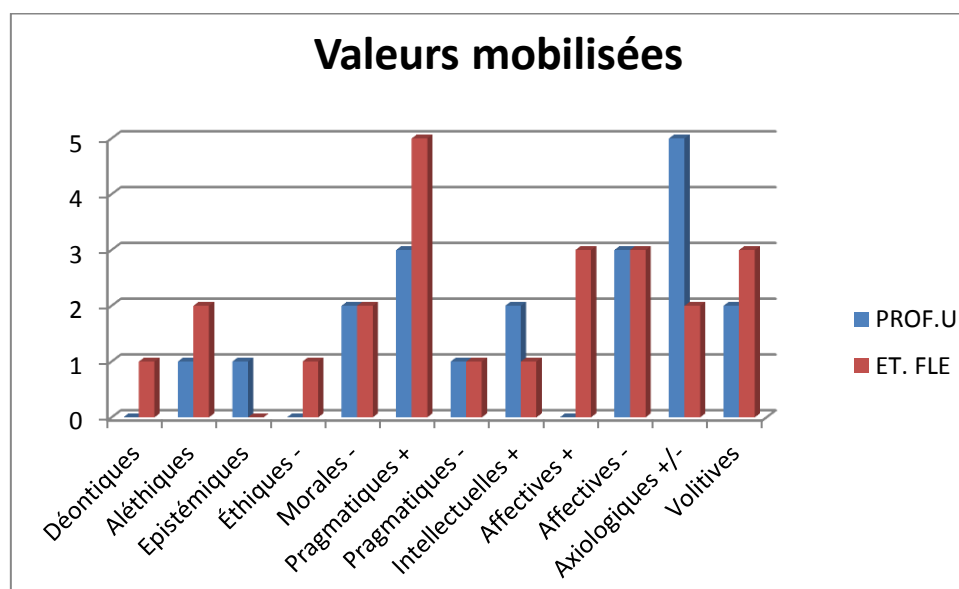


Figure 207 : Graphique : *Échec* – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Le graphique précédent met en évidence la présence d'une ample diversité de valeurs, hétérogènes, qui rend compte de la complexité des conceptions aussi bien des locuteurs d'espagnol que des étudiants de FLE. Dans cette complexité, nous constatons que, contrairement à ce que l'on pourrait s'attendre, à la différence des professeurs universitaires, orientés vers l'ambivalence des valeurs axiologiques, les étudiants de FLE inscrivent dans leurs définitions des valeurs axiologiquement positives recouvrant la zone modale pragmatique. La prépondérance de ces valeurs est très importante et dépasse de loin les autres zones modales portées par leurs termes présents dans les définitions qu'ils proposent. Cette constatation marque une vraie différence par rapport aux deux autres groupes, malgré l'appartenance à la même culture d'origine et le partage de la même langue maternelle.

Comme nous l'avons signalé précédemment, l'orientation, chez les locuteurs d'espagnol, vers l'un ou l'autre des pôles axiologiques est marquée par des mots tels que **résultat**, **obtention**, **performance**, **action** et **activité** qui déterminent le versant positif ou négatif en fonction du co-texte ou contexte. Bien qu'en convoquant certains de ces termes qui véhiculent l'ambivalence axiologique, les locuteurs de FLE inscrivent dans le mot *échec* des mots qui portent des valeurs positives tels que **réussite**, **succès**, **étude**, **travail**, **opportunité** et **améliorer**. A nous en tenir à ces résultats, les noyaux des mots *fracaso* et *échec* portent, de manière très nette des valeurs différentes : bivalentes dans le cas de *fracaso* (*échec*) et pragmatiques positives dans l'*échec*. Cette différence évidente dans l'orientation entraînée dans le noyau de chaque entité lexicale obéit au fait que les professeurs universitaires identifieraient dans le *fracaso* (*échec*) deux voies possibles, *id est* le revers et une atténuation,

alors que les étudiants de FLE verraient dans l'*échec* ce qui leur a échappé. C'est donc cette conception de l'échec qui serait à la base de la prépondérance de valeurs différentes.

D'autres valeurs, moins marquées, sur lesquelles s'accordent les deux groupes d'enquêtés correspondent aux affectives négatives qui rendent compte cependant de l'incidence d'un mauvais résultat sur l'affectivité du sujet. Ils coïncident aussi dans les valeurs pragmatiques positives et axiologiquement bivalentes, mais avec une fréquence faible chez les professeurs (pragmatiques) et chez les étudiants de FLE (bivalentes). Finalement, les étudiants se détachent un peu plus des professeurs universitaires, eu égard à ce que les premiers mobilisent, à eux seuls ou de manière plus marquée, des valeurs déontiques, éthiques et affectives positives. La présence de ces valeurs dans le corpus de FLE ne fait que confirmer l'orientation non seulement complexe, mais surtout différente de ce groupe vis-à-vis des locuteurs d'espagnol. Dans le noyau de l'*échec*, nous identifions donc une importance accordée à l'idée de nécessité, à l'intention et à la volonté, ainsi qu'aux aspects positifs qui peuvent découler des résultats défavorables. En conclusion, les étudiants de FLE ont une conception très positive de l'*échec* ce qui apparaît dans les valeurs positives portées par leurs mots, alors que les locuteurs d'espagnol, malgré la présence de valeurs négatives, ont une vision qui accorde des aspects positifs, des opportunités d'apprentissage et de transformation aux résultats défavorables.

VII.4.3 Le mot *échec* chez des enseignants de FLE et des étudiants de FLE colombiens

VII.4.3.1 Premier questionnaire

Le repérage et le dépouillement de manière séparée des corpus des enseignants de FLE et des étudiants de FLE nous permettent d'établir une comparaison entre les termes que ces deux groupes ont associés à l'entité lexicale *échec*. Le tableau ci-dessous permet d'observer certaines différences et ressemblances parmi les termes qu'ils ont mobilisés :

Enseignants de FLE		Etudiants de FLE	
<i>Echec</i> DC	Occurrences %	<i>Echec</i> DC	Occurrences %
perte	33,33	tristesse	17,86
tristesse	33,33	perdre	12,14
difficulté	33,33	apprentissage	9,29
effort	22,22	erreur	9,29
larmes	22,22	manque	8,57
malheur	22,22	mauvais	8,57
manque	22,22	faute	7,86
opportunité	22,22	travail	5,71
rater	22,22	malheur	5,00
travail	22,22	temps	5,00
frustration	22,22	effort	5,00
		apprendre	5,00
		frustration	4,29
		difficulté	3,57
		expérience	3,57
		opportunité	3,57
		peur	3,57
		compromis	2,86

Figure 208: Tableau comparatif des mots associés à *échec* en français (E. FLE et ET. FLE)

Le tableau précédent montre que les enseignants de FLE mobilisent un nombre de stéréotypes semblable à celui des étudiants. Bien que ces derniers en mobilisent davantage, quelques-uns ont été exclus du fait qu'ils se trouvaient au-dessous du seuil que nous avons établi, pour prendre en considération uniquement les termes ayant au moins une fréquence d'environ 5%. Compte tenu de cette précision, sur un total de 19 termes mobilisés par les deux groupes, quatre sont communs et onze sont différents. Ces chiffres rendent compte tant des aspects similaires, dérivés de la langue, la culture, le vécu ou l'appartenance sociale, que des orientations divergentes qui permettent de déceler des caractéristiques propres à chaque groupe ou à chaque langue. Parmi les termes communs les plus fréquents et les plus disponibles sont **tristesse** et **perdre/perte**, mais les enseignants situent à la première place le mot **perte** et les étudiants de FLE privilégient le terme **tristesse**. Cette constatation marque les premiers pas de l'orientation chez ces deux groupes enquêtés. Les premiers relient au mot **échec** une action qui peut constituer la cause de l'échec ou sa conséquence, alors que les étudiants s'orientent plutôt vers l'une des conséquences de l'**échec** qui affecte le bien-être, l'affectivité du sujet qui subit le revers.

Dans le graphique ci-dessous, nous exposons les relations de quatre termes communs en vue de les rendre plus visibles et de poursuivre l'analyse :

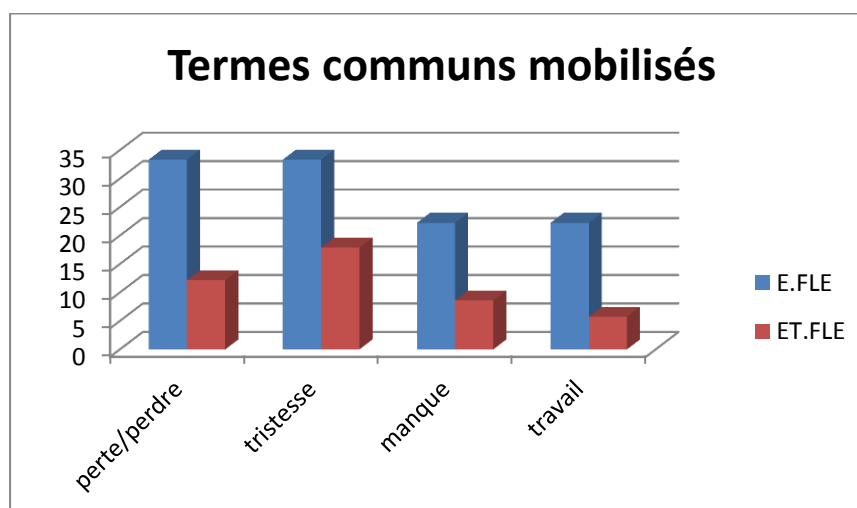


Figure 209: Graphique : **Échec** – Stéréotypes communs mobilisés en français (E. FLE et ET. FLE)

Le graphique précédent rend compte de la prépondérance de **perte** et de **tristesse** chez les enseignants de FLE et chez les étudiants de FLE, de la prédominance du mot **tristesse** dans le corpus des étudiants. Ce graphique montre que bien que les deux groupes coïncident dans la mobilisation des mêmes termes, la fréquence et la disponibilité de chacun d'eux détermine des aspects favorisant certains rapports et certaines orientations.

En reprenant, à présent, l'ensemble de mots associés par chaque groupe à l'entité lexicale **échec**, nous constatons que les enseignants pensent spontanément à **perte**, **tristesse**, **difficulté**, **effort**, **larmes**, **malheur**, **manque**, **opportunité**, **rater**, **travail** et **frustration**. Les étudiants mobilisent les termes **tristesse**, **perdre**, **apprentissage**, **erreur**, **manque**, **mauvais**, **faute**, **travail**, **malheur**, **temps**, **effort** et **apprendre**. Nous constatons que les termes tirés du premier corpus sont plus marqués par un caractère négatif que ceux que nous repérons chez les étudiants de FLE. Nous considérons donc que malgré l'orientation négative du terme **échec**, les étudiants y voient des connotations et des conséquences moins graves que celles des enseignants.

L'analyse de ces termes mobilisés par les enseignants et les étudiants de FLE, nous fait rappeler que les deux groupes voient dans l'échec la cause d'un « état affectif pénible, calme et durable » (PR2009) qui est aussi l'effet d'une insatisfaction. La fréquence et la disponibilité du mot **tristesse** sont très importantes dans les deux corpus, notamment chez les étudiants, ce qui marque l'idée d'effet négatif provoquant des sentiments pénibles chez celui qui subit un revers.

Comme nous l'avons affirmé auparavant, l'entité lexicale **opportunité**, associée par les enseignants à l'**échec**, met en évidence une conception positive à l'intérieur du négatif qu'est l'**échec**. Dans cet ordre d'idées, la personne qui a eu de mauvais résultats n'est pas seulement frustrée et triste, mais en même temps, elle conçoit le revers comme une occasion pour mieux faire, pour transformer ses caractéristiques et son état provoqué par l'échec. Cette conception plutôt positive est présente chez les étudiants par le biais du mot **apprentissage** qui introduit l'idée d'une leçon que le sujet tire des résultats défavorables. Alors que l'opportunité est une option, une possibilité, dans le corpus des enseignants, l'apprentissage se présente comme une action achevée, réalisée, donc plus solide et effective.

Comme nous l'avons défini précédemment, le mot **erreur** représente l'une des causes possibles du revers éprouvé par la personne et cette erreur concerne autant les décisions prises que les actions effectuées ou non effectuées. Dans cet ordre d'idées, aux yeux des étudiants, le sujet pensant prend ses responsabilités et assume sa qualité d'acteur de l'erreur, donc de l'**échec**. Cette idée entraînée par le mot erreur est renforcée par deux autres mots -dont la première est absente dans le corpus des enseignants- : **faute** et **manque**. De leur côté, les enseignants de FLE, n'associant pas l'**échec** au terme **erreur**, mais aux mots **difficulté** et **manque**, situent la responsabilité à l'extérieur, ne faisant pas partie de sa réflexion ni de son action. De cette manière, ces derniers laissent comprendre que l'échec est assumé comme un revers éprouvé devant une difficulté provenant d'une source externe à l'individu.

D'autre part, les deux groupes enquêtés relient l'échec au **travail** et ils le présentent donc comme l'un des stéréotypes de l'entité lexicale échec. Cette association provient d'une référence à leur entourage: le monde professionnel des enseignants et celui dont feront partie, ou le font lors des enquêtes, les étudiants de FLE.

Deux autres mots marquent une différence significative entre les enseignants de FLE et les étudiants de cette langue : **effort** et **frustration**. Le premier entraîne des valeurs négatives et d'après les enseignants se présente dans ses rapports avec l'**échec** comme une tentative manquée qu'il est important de faire remarquer. Autrement dit, le sujet pensant a échoué dans ses tentatives, mais il faut prendre en considération l'**effort** qu'il a fait. Cette orientation est très fréquente en Colombie, notamment dans le contexte éducatif où les étudiants et les élèves surtout, voire les parents, demandent toujours que l'enseignant prenne en considération l'effort fourni, même si le but n'a pas été atteint, même si l'on subit des échecs et même si le sujet n'a rien appris. Ce qui est étonnant, c'est que les étudiants n'associent pas l'**effort** à l'**échec**, alors que les enseignants le font malgré les discours contre cette idée qu'il est très fréquent d'entendre à tous les niveaux.

Quant à l'entité lexicale **frustration**, bien que plus fréquente en espagnol et beaucoup moins chez les étudiants de FLE, les enseignants de FLE l'associent de manière significative au mot **échec** au moyen de rapports cause-effet. Ce terme relie à l'**échec** des conséquences très négatives qui mettent en évidence la dévalorisation du sujet pensant, ce qui différencie clairement les conceptions de l'échec dans les deux groupes et confirme notre constatation, en

ce sens que l'échec se présente chez les enseignants comme bien plus grave que chez les étudiants. Cette différence peut avoir pour cause le vécu, l'expérience ou même un changement de perspectives vis-à-vis de monde et des gens qui caractérise à l'heure actuelle beaucoup de jeunes Colombiens.

Nous cherchons à présent à aborder trois termes qui renvoient au même référent et qui est plus fréquent et disponible chez les enseignants de FLE. Dans les réponses des étudiants il apparaît comme **perdre** et chez les enseignants sous deux formes modales différentes : **perte** et **rater**. Nous considérons que les trois formes peuvent être synthétisées sous « fait de perdre » ou perdre. De même que nous l'avons signalé lors d'analyses précédentes, cette entité lexicale renvoie à plusieurs compléments qui peuvent lier l'**échec** à des domaines variés. Rappelons aussi que le mot **perdre** se lie à l'**échec** par des rapports cause-effet dans lesquels **perdre** est à l'origine du mauvais résultat ou encore dans lesquels le revers est la cause du fait de perdre; c'est cette possibilité qui recouvre une diversité de domaines.

Nous reprenons la considération exposée auparavant portant sur une influence possible de la culture colombienne dans la construction de la compétence sémantique chez les enseignants et les étudiants de FLE. Il s'agit dans ce cas de la conception très marquée en Colombie dans plusieurs domaines, dont celui de l'éducation, de l'échec comme l'équivalent du fait de perdre : perdre des biens, du temps, perdre de l'argent, même dans le domaine de l'évaluation, l'échec est pris comme une perte, une défaite. Cependant, nous constatons que dans le NPR2009 on peut trouver ceci : « *Rater son affaire, son coup, son effet. Rater un examen* », par conséquent, l'orientation échec DC perdre/rater/fait de perdre ne serait pas une caractéristique unique des Colombiens, mais elle serait quand même très marquée dans cette culture.

Nous allons, à présent, analyser comparativement les valeurs portées par les termes que les enseignants et étudiants de FLE ont associés à l'entité lexicale échec. Pour ce faire, nous proposons le tableau comparatif qui suit :

Enseignants de FLE			Étudiants de FLE		
Echec DC	Valeurs	%	Echec DC	Valeurs	%
perte	<Axiologiques pragmatiques et affectives – >	33,33	tristesse	<Axiologiques morales affectives – >	17,86
tristesse	<Axiologiques morales affectives – >	33,33	perdre	<Axiologiques pragmatiques et affectives – >	12,14
difficulté	<Axiologiques pragmatiques et affectives – >	33,33	apprentissage	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles + >	9,29
effort	<Axiologiques affectives – >	22,22	erreur	<Epistémiques et axiologiques morales et affectives – >	9,29
larmes	<Axiologiques morales affectives – >	22,22	manque	<Aléthiques et axiologiques morales affectives – >	8,57
malheur	<Axiologiques morales affectives – >	22,22	mauvais	<Axiologiques pragmatiques et affectives éthiques et morales – >	8,57
manque	<Aléthiques et axiologiques morales affectives – >	22,22	faute	<Axiologiques morales affectives – >	7,86
opportunité	<Axiologiques pragmatiques + >	22,22	travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques + >	5,71
rater	<Axiologiques pragmatiques et affectives – >	22,22	malheur	<Axiologiques morales affectives – >	5
travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques + >	22,22	temps	<Aléthiques>	5
frustration	<Axiologiques morales affectives – >	22,22	effort	<Axiologiques affectives – >	5
			apprendre	<Epistémiques et axiologiques pragmatiques intellectuelles + >	5

Figure 210: **Échec** – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)

A partir de cette mise en parallèle des valeurs identifiées, nous proposons le graphique ci-dessous qui permet de mieux observer les ressemblances et les différences :

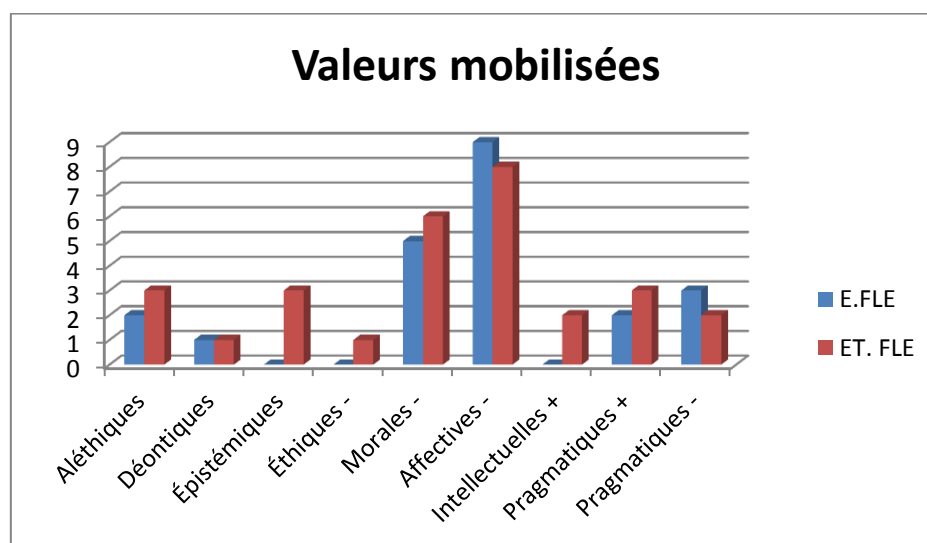


Figure 211: Graphique : **Échec** – Valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)

Nous constatons dans les données représentées dans le graphique précédent, la diversité de valeurs mobilisées par les étudiants de FLE et la supériorité du nombre de ces valeurs par rapport au nombre de valeurs retrouvées dans le corpus des enseignants. Nous confirmons les orientations identifiées dans la première partie de cette analyse consacrée à la comparaison enseignants-étudiants de FLE, en ce sens que la conception négative de l'*échec* est plus marquée chez les enseignants que chez les étudiants.

Les valeurs les plus mobilisées par ces deux groupes d'enquêtés appartiennent aux zones modales affective négative et morale négative. Malgré cette prépondérance de valeurs négatives chez les enseignants, notamment les affectives et les pragmatiques, et de l'hétérogénéité des valeurs portées par les mots des étudiants, nous constatons aussi qu'en général les deux groupes inscrivent les mêmes valeurs à des fréquences similaires. Dans cet ordre d'idées, notons que la conception de l'*échec* dans ces deux groupes est globalement très proche sur le plan des valeurs mobilisées. Cette constatation renvoie à une possible influence non seulement du contexte immédiat des étudiants, mais aussi de l'orientation des enseignants de FLE ; or il nous faut, plus tard, chercher à vérifier tant cette influence que l'origine de l'orientation des enseignants.

À partir des valeurs portées par les deux groupes d'informateurs, l'affectivité est largement concernée et, de cette façon, ce sont les sentiments qui prévalent lorsqu'un sujet subit des revers. L'échec est d'autant plus négatif aux yeux de ces enquêtés, notamment chez les enseignants, qu'il nuit au bien-être, à l'image de soi, bien au-delà des répercussions sur le plan pragmatique qui est d'ailleurs plus marqué dans le groupe d'enseignants.

Comme nous l'avons affirmé auparavant, les valeurs négatives inscrites dans les termes des enquêtés concernent le malheur et l'idée de ce qui est mauvais pour le sujet. Cette orientation touche négativement l'affectivité du sujet et est renforcée par la conception de l'inutilité apparente du résultat défavorable. En outre, nous constatons au milieu de cette conception très négative une composante positive qui atténue légèrement les effets négatifs de l'échec et qui accordent de l'importance à la possibilité de profiter du revers pour améliorer

ses stratégies, ses actions, ses décisions et pour tirer des leçons favorisant des performances futures.

Finalement, à la différence des enseignants, les étudiants de FLE rendent compte de l'inscription d'un nombre réduit de valeurs épistémiques mettant en évidence que malgré le caractère négatif de l'*échec*, cette entité lexicale est associée à des stéréotypes qui portent d'autres valeurs, dépassant le négatif et l'affectif. En outre, les étudiants voient-ils également dans l'échec des rapports avec l'élargissement du savoir, du savoir-faire, du savoir-être, ce qui permet de conclure que lorsque le sujet fait face à des résultats défavorables, ceux-ci favorisent l'amélioration de ses compétences.

VII.4.3.2 Deuxième questionnaire

Nous abordons à présent l'analyse comparative des choix des DA possibles et impossibles qu'ont effectués les enseignants et les étudiants de FLE. Voici donc un tableau présentant les pourcentages des réponses des deux groupes d'informateurs :

Séries de chaînes	Enseignants de FLE		Etudiants de FLE	
	possible %	Impossible %	possible %	Impossible %
S1 : Echec alors souffrance, donc efforts inutiles.	44,44	55,56	40	59,29
S2 : Echec alors souffrance, mais apprentissages.	100	0	87,86	12,14
S3 : Echec donc injustice, alors inactivité.	33,33	66,67	16,43	82,86
S4 : Echec alors injustice, alors démotivation.	66,67	33,33	49,29	50,71
S5 : Echec donc manque de reconnaissance, alors anonymat.	55,56	44,44	50,71	47,86

Figure 212: *Échec* – Tableau comparatif des DA autorisés en français (E. FLE et ET. FLE)

A partir de ce tableau, nous constatons que seul un DA est autorisé par la totalité de l'un des groupes et que d'autres sont autorisés d'une manière à peine supérieure par les enquêtés. En outre, 3 des 5 déploiements argumentatifs sont évalués comme possibles et 2 des 5 déploiements ne sont pas autorisés. Nous représentons dans le graphique ci-dessous les rapports entre les réponses des enseignants et celles des étudiants de FLE :

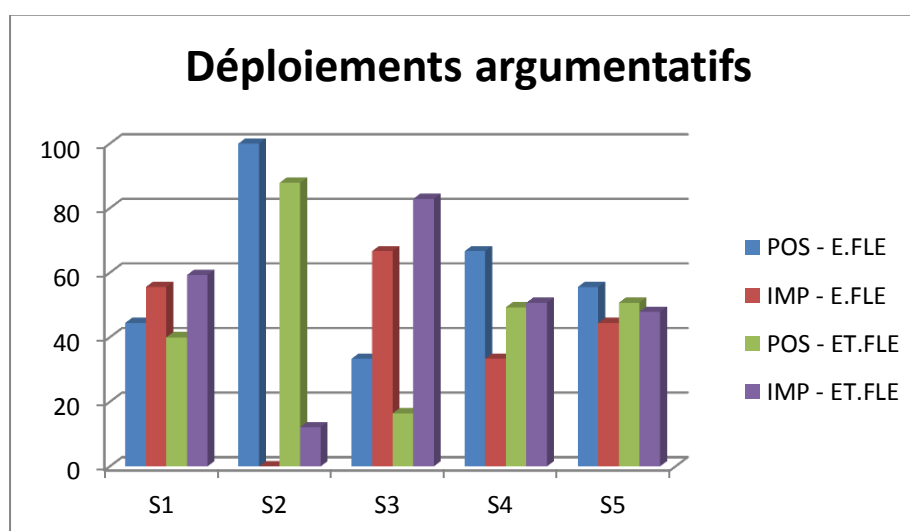


Figure 213: Graphique : *Échec* – Évaluation des DA par les enseignants de FLE et les étudiants de FLE

Comme nous l'avons signalé dans les analyses préalables concernant ces deux groupes et les professeurs universitaires, nous constatons que le premier déploiement argumentatif évalué par les enseignants et les étudiants de FLE est jugé comme étant impossible, mais aucun des deux groupes ne le refuse à une majorité significative. Il en découle soit que ces deux groupes de FLE ne font pas preuve d'une compétence sémantique argumentative suffisamment développée en langue étrangère, soit que le bloc *échec DC efforts inutiles* détermine cette hésitation dans leurs appréciations. Ce dernier aspect peut se renforcer à partir de la vérification des résultats vis-à-vis du deuxième DA qui l'autorisent largement suivant les réponses des deux groupes. Tant les enseignants de FLE que les étudiants de cette langue sont donc d'accord sur le déploiement *échec DC souffrance PT apprentissages* et de cette manière confirment qu'un DA *échec DC souffrance DC efforts inutiles PT apprentissages* n'est pas acceptable. Les appréciations qu'ils portent sur ces deux premiers DA confirment leurs réponses au premier questionnaire : un mauvais résultat entraîne des conséquences négatives affectant profondément les sentiments du sujet, mais ce revers favorise en même temps l'existence d'apprentissages, d'améliorations, donc de transformations de soi. De même, l'échec peut déboucher sur des souffrances, mais ce sentiment n'est pas inutile, *id est* les efforts faits ne sont pas inutiles, car le sujet peut tirer des apprentissages favorisant une meilleure manière de s'y prendre à l'avenir.

Il en va de même pour le troisième et le quatrième déploiement argumentatif proposé. Dans cet ordre d'idées, le DA *échec DC injustice DC inactivité*, n'est autorisé par aucun des deux groupes de FLE. Mais le groupe des enseignants autorise le quatrième DA *échec DC injustice DC démotivation*, ce que ne fait pas l'ensemble des étudiants de FLE. Ces derniers sont très partagés sur l'appréciation et à peine 50,71% du groupe le considère impossible. D'après ces résultats, nous considérons que ce qui détermine la différence d'appréciation est le mot **inactivité**, si nous nous en tenons aux réponses autorisant le quatrième DA. Nous faisons l'hypothèse que le déploiement *échec DC injustice DC démotivation DC inactivité* n'est pas réalisable aux yeux des enseignants ni des apprenants de FLE.

Ces deux groupes d'informateurs voient comme possible l'*échec* dans ses rapports avec l'**injustice** qui peut conduire à la **démotivation** du sujet, mais non pas à l'absence d'action, à l'**inactivité**. Cela revient à dire que bien que le sujet échoue à cause d'une injustice, ou que cette dernière soit à l'origine de l'échec, il ne va pas s'arrêter, il ne va pas rester dans l'inertie, bien que le revers subi le démotive. Perdre l'envie ou la raison de continuer de faire, d'agir dans n'importe quel domaine de l'expérience humaine ne fait pas partie des conséquences négatives des mauvais résultats, même s'ils découlent de l'injustice. Cependant, le rejet du quatrième DA n'est pas très net chez les étudiants de FLE et cette hésitation nous mène à conclure que chez ces informateurs l'échec, ou l'injustice, n'est pas forcément la cause de la démotivation ou bien que l'échec ne provoque pas clairement la démotivation du sujet. Il faut ajouter à cela que, comme signalé précédemment, la compétence sémantique argumentative des étudiants n'est pas très solide et se trouve donc en voie de structuration.

L'hésitation lors de l'autorisation ou du refus d'un DA se fait plus évidente, et gagne le groupe d'enseignants comme dans le premier DA, au moment de choisir entre le caractère possible ou impossible du cinquième déploiement argumentatif. En effet, l'autorisation du déploiement *échec DC manque de reconnaissance DC anonymat* dépasse à peine 50,71% chez les étudiants et 55,56% chez les enseignants de FLE. À partir de leurs réponses, les deux groupes considèrent qu'un mauvais résultat entraîne des effets négatifs qui empêchent le sujet

d'être reconnu et, de ce fait, ce dernier fait partie des nombreux individus constituant la masse mais qui est dépourvu, ce sujet, d'une image propre lui appartenant et le distinguant des autres membres d'un groupe ou de la société. Nous considérons que cette hésitation dans la réponse, cette caractéristique de la compétence sémantique argumentative des étudiants, serait influencée par l'interaction avec les enseignants de FLE et par leur orientation, ainsi que par leur compétence sémantique argumentative. Nous rappelons qu'à la base de cette ressemblance dans la réponse choisie pour le cinquième DA et, au-delà de cet aspect ponctuel, il y aurait des aspects culturels et sociaux colombiens et non pas des influences de la langue et la culture étrangères.

Nous allons, à présent, aborder l'analyse comparative des valeurs portées par les mots constituant les DA et ayant été acceptées par les deux groupes à partir de leurs choix. Nous resituons les résultats du repérage de ces valeurs dans le graphique suivant :

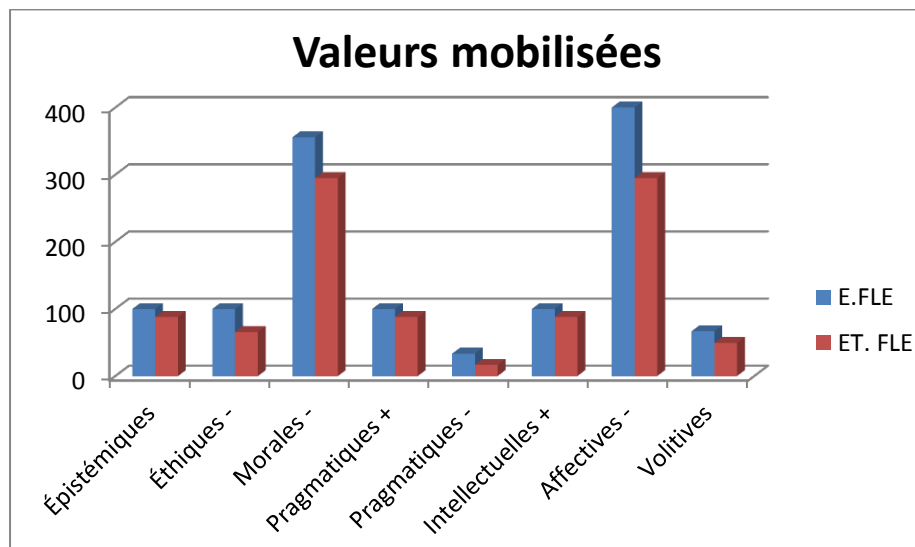


Figure 214 : Graphique : **Échec** – Valeurs mobilisées dans les DA proposés

Ce graphique révèle que les deux valeurs inscrites les plus mobilisées, de par les réponses des deux groupes de FLE, font partie des zones modales morale et affective négatives, ce qui marque clairement l'orientation des enquêtés et confirme les caractéristiques retrouvées dans le premier questionnaire analysé. Bien qu'en général les valeurs soient plus marquées chez les enseignants de FLE, les huit valeurs mobilisées sont les mêmes dans les deux groupes et conservent donc les mêmes orientations. Dans cet ordre d'idées, les valeurs négatives prévalent sur les positives et mettent en évidence la conception négative de l'*échec* et de ses rapports avec d'autres termes, ainsi que la proximité très étroite dans cette conception entre les deux groupes d'informateurs.

Même en étant très éloignées des valeurs axiologiquement négatives prépondérantes dans les réponses fournies par les enseignants et les étudiants de FLE, des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives, ainsi que des épistémiques apparaissent également. La présence de ces valeurs met en évidence que malgré la conception négative de l'échec très marquée, ces deux groupes de FLE colombiens reconnaissent aussi dans les résultats défavorables des rapports avec l'opportunité de faire avancer les compétences du sujet pensant, d'enrichir les apprentissages et des atténuations qui mettent en valeur des aspects positifs de l'échec. Cependant, les effets négatifs qui nuisent à l'affectivité et au bien-être de

la personne prévalent dans les rapports de l'entité lexicale échec avec d'autres termes dans des blocs d'argumentation externe, normatifs et transgressifs.

VII.4.3.3 Troisième questionnaire

Au premier regard, avec le tableau ci-dessous, nous constatons que la mise en parallèle des réponses fournies par les deux groupes de FLE rend compte d'un nombre important de termes communs. Rappelons que ces enquêtés ont eu recours à ces entités lexicales pour définir le mot *échec*.

Enseignants de FLE		Etudiants de FLE	
<i>Echec</i> DC	Occurrences %	<i>Echec</i> DC	Occurrences %
résultat	55,56	résultat	32,86
obtention	33,33	obtenir	22,86
manque	22,22	objectif	14,29
mauvais	22,22	travail	7,86
objectif	22,22	but	7,86
projet	22,22	mauvais	7,86
situation	22,22	opportunité	7,14
		réussite	5,71
		améliorer	5,71
		succès	5,00
		effort	4,29
		manque	4,29
		etude	3,57
		négatif	3,57
		activité	2,86
		perte	1,43

Figure 215: Tableau comparatif des définitions d'*échec* en français (E. FLE et ET. FLE)

Une autre caractéristique identifiée dans cette comparaison est le nombre élevé de termes utilisés par les étudiants de FLE pour rédiger la signification du mot *échec*. Malgré ce nombre important de mots mobilisés par les étudiants, les deux groupes s'accordent sur l'utilisation de cinq mots qui apparaissent aussi bien dans le corpus des enseignants que dans celui des étudiants : **résultat**, **obtention**, **manque**, **mauvais** et **objectif**. Le graphique exposé ci-dessous représente les relations entre ces mots communs aux deux groupes :

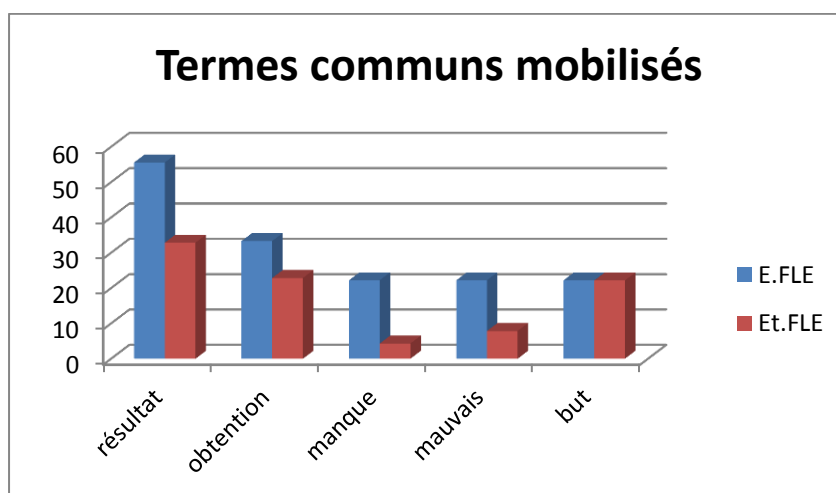


Figure 216 : Graphique : *Échec* – Termes communs mobilisés en français (E. FLE et ET. FLE)

Ce graphique montre que, pour ce qui est des mots communs mobilisés, les deux groupes s'accordent sur la plus haute fréquence de l'entité lexicale **résultat** se présentant en tant que possible élément solide du noyau de l'**échec**. Puis, c'est le mot **obtention** qui suit le terme **résultat** dans les deux corpus, mais dans celui des étudiants l'entité lexicale **objectif** demeure aussi disponible que l'**obtention**. Face à cette caractéristique des termes mobilisés par les étudiants, le mot **obtention** est nettement plus disponible que le mot **but**. Cette constatation permet d'identifier des marques différentes dans chaque groupe car une entité étant plus disponible que d'autres, même étant toutes fréquentes, signifie que son apparition est plus prompte dans l'esprit du locuteur et, par conséquent, elle serait plus représentative des associations et des représentations de cet individu.

Nous allons maintenant nous consacrer à l'ensemble des mots mobilisés par ces deux groupes en vue de les comparer et de déceler d'autres ressemblances et différences. Ainsi, nous remarquons que, comme nous l'avons affirmé auparavant pour les professeurs universitaires, une caractéristique étonnante apparaît pour ces deux groupes de FLE : parmi les termes mobilisés les plus fréquents ils situent **résultat** et **obtention/obtenir** comme porteurs de valeurs axiologiquement bivalentes. Aucun de ces termes ne s'oriente forcément vers le pôle négatif de l'axe axiologique, ce qui introduit déjà une caractéristique importante dans le noyau du mot **échec**, à savoir l'inscription de valeurs axiologiquement bivalentes, contrairement à ce que l'on pourrait s'attendre, *id est* des valeurs axiologiquement négatives. À partir de cette constatation, nous mettons en évidence que c'est le co-texte ou le contexte qui détermine l'orientation négative, ou positive, de ces entités lexicales.

D'autre part, malgré la différence sur le plan de la disponibilité dans les deux corpus de FLE, l'entité lexicale **objectif/but**, introduit dans le mot **échec** l'idée de l'intention d'atteindre quelque chose, mais les actions effectuées, ou non effectuées, conduisent à un résultat défavorable ou manqué. Cette idée est présente tant chez les étudiants de FLE que chez les enseignants et rendrait plus solide la relation entre le **but** fixé et le **résultat** défavorable que nous avons identifié dans les deux corpus étudiés.

À la différence des étudiants de FLE, les enseignants ont recours à un nombre inférieur de mots pour définir l'**échec**. Parmi ces termes, nous identifions **manque**, **mauvais**, **projet** et **situation**. Les deux premiers sont communs aux deux groupes enquêtés et marquent une orientation négative, en ce sens qu'ils inscrivent dans l'**échec** des insuffisances, des carences qui s'établissent comme causes des mauvais résultats. Quant au mot **mauvais**, cet adjectif marque une caractéristique ou une action négative qui empêchent le sujet de parvenir à ses fins ou d'obtenir un résultat recherché. Les enseignants de FLE situent l'échec sur le plan d'un **projet** ou d'une **situation** quelconque et sur le possible caractère négatif de cette dernière, bien qu'en principe, projet et situation ne s'orientent vers aucun des pôles axiologiques. À partir de ces derniers mots mobilisés, nous pouvons affirmer que chez les enseignants l'échec peut prendre place dans différents domaines de l'expérience humaine. Face à cette caractéristique des enseignants, les étudiants de FLE s'orientent plutôt vers les domaines du **travail** et de l'**étude**, ce qui peut être en rapport avec leur contexte immédiat dans la mesure où certains travaillent au moment de la passation de l'enquête et tous poursuivent leurs études de licence. En tout cas, ils centrent l'action de l'**échec** sur des domaines spécifiques, à la différence des enseignants qui les généralisent.

Les étudiants de FLE définissent aussi l'**échec**, à la différence des enseignants du fait que ceux-ci n'utilisent que les termes analysés ci-dessus, à partir des termes **succès**, **effort**,

réussite et **améliorer**. Parmi ces quatre mots, nous en identifions deux qui rendent compte des effets positifs empêchés par l'*échec* : **réussite** et **succès**. Comme nous l'avons analysé précédemment, ces étudiants n'introduisent pas dans les éléments de l'*échec* ses causes possibles, mais plutôt ce qu'ils ont perdu : de bons résultats et la reconnaissance. Cependant, ils inscrivent l'idée d'absence, de **manque** qui met en relief, en moindre degré, une possible raison des mauvais résultats.

Quant au terme **effort**, ces étudiants le présentent comme l'un des éléments de l'*échec* et cet élément apparaît comme une opposition qui rend compte de l'activité du sujet qui ne parvient pas à ses fins. Autrement dit, avec le mot **effort**, les étudiants inscrivent dans le noyau de l'entité lexicale *échec* l'idée, très répandue en Colombie, notamment dans le domaine de l'éducation et donc à tous les niveaux du système éducatif, que même si le sujet subit des revers et que ses résultats ne sont pas bons, il faut mettre en valeur tout ce que le processus aura représenté pour cette personne en termes de fatigue et de souffrance, entre autres éléments de l'effort. Nonobstant, l'**effort**, n'est pas très représentatif dans l'ensemble du fait qu'il n'atteint pas le seuil défini pour le considérer vraiment comme un élément solide dans le noyau.

Finalement, rappelons ce que nous avons exposé par rapport au terme **améliorer** qui, comme le mot **apprentissage**, n'apparaît pas parmi les entités lexicales utilisées par les enseignants de FLE pour définir l'échec. Ce terme représente pour les étudiants de FLE une composante positive des mauvais résultats dans la mesure où ils peuvent devenir en même temps une possibilité de transformer la condition du sujet ayant échoué. Le verbe améliorer se présente donc comme un soulagement, comme une sorte d'atténuation des résultats défavorables et nous le voyons tant chez les professeurs universitaires, donc en espagnol, que chez les étudiants de FLE, mais cette caractéristique est absente dans le groupe des enseignants de FLE. En outre, le terme **améliorer** se rapproche d'un autre mot mobilisé par les étudiants de FLE et dont il serait une conséquence : **opportunité**. Dans cet ordre d'idées, l'opportunité installe dans le mot échec un versant positif qui peut entraîner l'amélioration du sujet et de ses actions, donc de ses résultats. Nous pouvons alors conclure qu'il n'existe pas une influence concrète nette de l'action pédagogique et communicative des enseignants sur les étudiants de FLE, ce qui nous permet d'affirmer que l'idée de l'*échec*, chez les étudiants, ne tire pas ses origines dans la langue française, mais plutôt dans le social ou le culturel colombien.

Une fois les entités lexicales mobilisées pour définir l'échec analysées, nous abordons les valeurs qu'elles entraînent afin de porter une analyse comparative sur les orientations des deux groupes enquêtés. Le tableau ci-dessous rend compte des valeurs identifiées pour chacun des termes repérés :

Professeurs universitaires			Etudiants de FLE		
Echec DC	Valeurs	%	Echec DC	Valeurs	%
résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	55,56	résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	32,86
obtention	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	33,33	objectif	<Volitives >	22,86
manque	<Aléthiques et axiologiques morales affectives - >	22,22	obtenir	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	14,29
mauvais	<Axiologiques pragmatiques et affectives éthiques et morales - >	22,22	travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	7,86
objectif	<Volitives >	22,22	but	<Volitives >	7,86
projet	<Axiologiques pragmatiques >	22,22	mauvais	<Axiologiques pragmatiques et >	7,86

	bivalentes>			affectives éthiques et morales – >	
situation	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	22,22	opportunité	<Axiologiques pragmatiques + >	7,14
			réussite	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	5,71
			améliorer	<Axiologiques pragmatiques affectives intellectuelles +>	5,71
			succès	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	5,00
			effort	<Axiologiques affectives – >	4,29
			manque	<Aléthiques et axiologiques morales affectives – >	4,29
			étude	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	3,57
			activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	2,86

Figure 217 : **Échec** – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)

Le repérage des valeurs présenté dans le tableau précédent rend compte de la complexité et de l'hétérogénéité des conceptions des enseignants et des étudiants de FLE. Etant donné que plusieurs valeurs sont portées par les termes utilisés dans les définitions, nous proposons le graphique ci-dessous qui représente la synthèse de ces valeurs et les rapports entre elles :

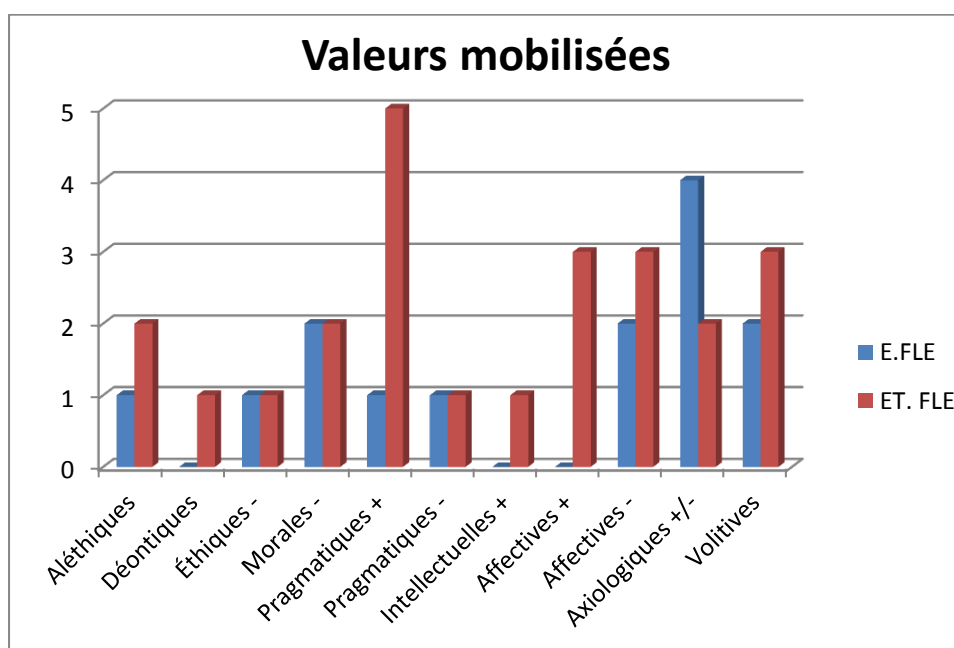


Figure 218 : Graphique : **Échec** – Valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)

Dans la multiplicité de valeurs portées par les termes de chaque groupe, nous constatons que le nombre mobilisé par les étudiants de FLE est bien supérieur et hétérogène que celui des enseignants de FLE. Nous remarquons aussi que les futurs enseignants mobilisent l'une de ces valeurs de manière très marquée et cinq autres valeurs atteignent une mobilisation moindre mais importante pour définir l'orientation du mot *échec*. Quant aux enseignants, ils privilégient aussi une valeur sur trois autres qui contribuent à la détermination des valeurs inscrites dans le noyau de l'*échec* à la lumière de ce groupe d'enquêtés.

Les étudiants de FLE se détachent nettement dans plusieurs valeurs par rapport aux professeurs universitaires et aux enseignants de FLE et inscrivent dans leurs définitions des

valeurs axiologiquement positives recouvrant la zone modale pragmatique. En principe, cette prépondérance de valeurs pragmatiques positives ne correspondrait pas à une entité lexicale aux représentations si négatives et très marquées dans la société et la culture colombiennes. Contrairement à cette orientation des étudiants, les enseignants de FLE, de par leurs définitions, relient à l'échec des valeurs axiologiquement bivalentes, ce qui fait que ce soit le co-texte ou contexte qui détermine le choix de l'un des pôles axiologiques.

Malgré cette différence évidente, les deux groupes ont une caractéristique commune qui consiste en ce que les valeurs les plus marquées ne recouvrent pas les zones modales axiologiquement négatives. Nous considérons que la présence de termes comme **travail**, **étude**, **améliorer** et -ce qui attire l'attention- **réussite** et **succès** accordent à l'orientation des étudiants cette prépondérance de la zone modale pragmatique positive. Nous rappelons qu'ils centrent leurs conceptions de l'**échec** à leur contexte actuel, *id est* aux études, à leur formation où l'échec pèse beaucoup sur leurs décisions, et qu'ils, nous insistons, introduisent les termes succès et réussite dans l'échec mais non pas en tant qu'idées du positif, mais surtout en tant que ce qui leur échappe s'ils échouent. Il s'agit donc dans l'insertion de ces entités lexicales de leur valeur en tant qu'options ratées à cause de l'échec et non pas en tant qu'éléments positifs de l'**échec**. Nous pourrions représenter ces aspects sous forme de bloc d'argumentation interne normative « mauvais résultat DC nég. réussite/succès » et non pas sous forme de bloc d'argumentation interne transgressive « mauvais résultat PT réussite/succès », car ce dernier ne correspond pas à l'**échec**.

Pour ce qui est des autres valeurs, moins marquées que les pragmatiques positives et les axiologiquement bivalentes, les enseignants mobilisent celles qui recouvrent les zones modales morale négative et affective négative, ainsi que les volitives. Les étudiants assignent à leurs entités lexicales, d'une part, des valeurs affectives positives et aléthiques et, d'autre part, comme les enseignants, des valeurs affectives négatives et volitives. Parmi ces valeurs, les finalisantes, présentes dans les deux corpus, inscrivent dans l'échec l'intention, le souhait d'obtenir un résultat ciblé -voulu ou demandé- et qui ne peut pas aboutir en raison d'un manque ou d'un effort insuffisant. De même, les valeurs affectives, mobilisées par les enseignants et les étudiants de FLE, représentent l'incidence négative d'un résultat défavorable sur le bien-être et les sentiments du sujet qui ne peut pas obtenir les résultats voulus. Ces valeurs inscrivent aussi dans l'échec l'orientation négative de l'effort d'autant plus qu'il n'est pas suffisant pour aboutir.

À la différence des enseignants, les étudiants mobilisent des valeurs affectives positives qui mettent en évidence l'idée d'atténuation véhiculée par le verbe améliorer, en ce sens que le sujet fait face non seulement aux effets négatifs des mauvais résultats, mais aussi à l'amélioration qui dérive de l'expérience négative. Ces valeurs influencent aussi l'échec au moyen des idées véhiculées par la réussite et le succès, tout en sachant que leur présence marque le positif qui a échappé au sujet à cause du revers. Finalement, d'autres valeurs que seuls les étudiants mobilisent, ou qu'ils mobilisent davantage que les enseignants, correspondent aux déontiques, aux intellectuelles et aux aléthiques qui rendent compte de plusieurs aspects de l'activité humaine. Dans cet ordre d'idées, ces valeurs sont portées par des termes qui renvoient au travail et à l'amélioration, mais leur présence parmi les valeurs représentatives dans l'échec n'est pas très significative.

En conclusion, malgré la mobilisation de plusieurs valeurs, les étudiants de FLE ont une conception très positive de l'**échec** ce qui apparaît dans les valeurs positives portées par

leurs mots, alors que les enseignants, au-delà des valeurs bivalentes qui prédominent dans leurs définitions, se caractérisent plutôt par une conception négative de l'échec confirmée par les valeurs affectives et morales, voire éthiques. Compte tenu de ce qui précède, nous pourrions difficilement identifier une influence exercée par ces derniers sur les étudiants de FLE, ce qui permet d'établir que des raisons provenant du social (âge, génération, vécu) seraient à la base de la mobilisation de ces valeurs.

VII.5 Représentations du mot succès en français et en espagnol de Colombie

VII.5.1 Le mot éxito (succès) chez des professeurs universitaires et des enseignants de FLE colombiens

VII.5.1.1 Premier questionnaire

Au moyen de ce premier volet des enquêtes nous cherchons à identifier et à analyser, comparativement, les termes que les locuteurs d'espagnol et les enseignants de FLE associent à l'entité lexicale *éxito/succès*. Les mots repérés apparaissent dans le tableau comparatif qui suit :

Professeurs universitaires		Enseignants de FLE	
Succès DC	Occurrences %	Succès DC	Occurrences %
satisfacción	38,10	bonheur	33,33
réussite	33,33	joie	33,33
joie	23,81	travail	33,33
réalisation	19,05	avoir	22,22
but	19,05	prospérité	22,22
effort	14,29	réussite	22,22
récompense	14,29	voyages	22,22
résultat	14,29	bon	22,22
victoire	14,29	satisfacción	22,22
renommée	14,29	emploi	22,22
accomplissement	9,52	résultat	22,22
bien-être	9,52	valeur	22,22
conquête	9,52		
application	9,52		
gain	9,52		
bonheur	9,52		
acceptation	9,52		
opportunité	9,52		
prospérité	9,52		

Figure 219 : Tableau comparatif des mots associés à succès en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Au premier regard, nous constatons que les professeurs universitaires associent un nombre très élevé d'entités lexicales qui dépasse largement celui des enseignants de FLE. Deuxièmement, sur 19 mots mobilisés en espagnol et 12 en français, six sont communs à ces deux groupes d'enquêtés, ce qui permet d'affirmer qu'en réalité 13 mots en espagnol et six en français sont différents et peuvent déterminer, en principe, des divergences. Une autre constatation porte sur une forte présence de termes à orientation positive dans les deux corpus, ce qui nous permet d'avancer que les représentations qu'ont ces deux groupes des mots *éxito*

(*succès*) et *succès* sont positives, au-delà de la différence sur le plan de la langue maternelle et étrangère, à savoir l'espagnol de Colombie et le français.

Nous allons aborder à présent les mots qui sont communs aux deux corpus et qui, malgré la coïncidence de leur apparition en espagnol et en français, ont des incidences différentes dans chaque entité lexicale que nous analysons dans cette recherche : *éxito* (*succès*) et *succès*. Les termes apparaissant dans les deux corpus correspondent à **satisfacción** (**satisfaction**), **logro** (**réussite**), **alegría** (**joie**), **resultado** (**résultat**), **felicidad** (**bonheur**) et **prosperidad** (**prospérité**).

Mis à part le mot **resultado** (**résultat**), les quatre autres termes portent des valeurs positives et cette constatation confirme l'un des premiers éléments ci-haut mentionné. Par conséquent, ces deux groupes d'enquêtés associent aux entités lexicales *éxito* (*succès*) et *succès* des termes renvoyant à des représentations positives. Cependant, au même titre que les analyses préalables des autres termes faisant l'objet de cette recherche, la fréquence et la disponibilité de ces mots fournissent d'autres aspects à étudier et qui peuvent avoir des incidences sur nos analyses. Nous représenterons ces cinq mots dans le graphique suivant :

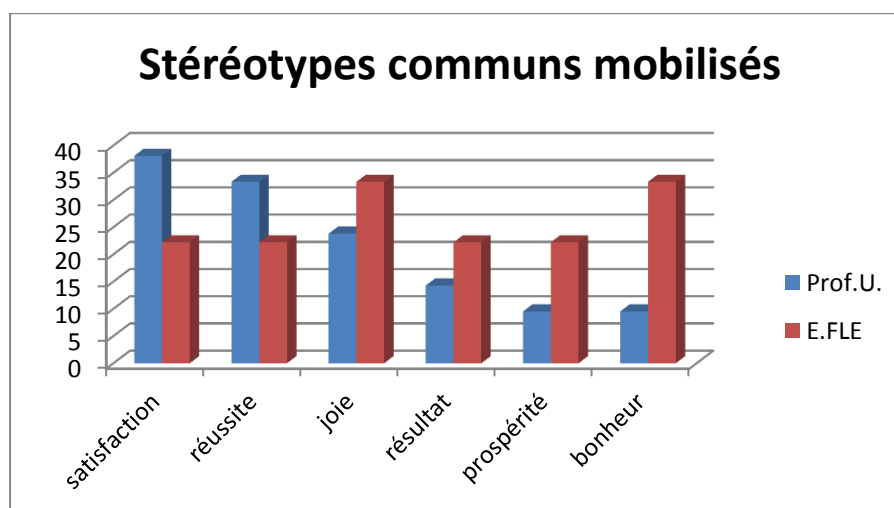


Figure 220 : Graphique : **Succès** – Stéréotypes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Les fréquences de ces six mots communs introduisent des différences entre eux et entre les deux corpus. Notre intérêt porte surtout sur les relations à l'intérieur de chaque corpus, bien que nous puissions comparer les différences entre les corpus comme un repère et en vue d'identifier la prépondérance de certains termes dans chacune des langues concernées par cette analyse.

Le graphique précédent nous autorise à déterminer que même si les professeurs universitaires et les enseignants de FLE associent les mêmes mots, six au total, aux entités lexicales *éxito* (*succès*) et *succès*, il existe des différences car leur fréquence et leur disponibilité accordent à ces termes des places et des relations distinctes. Tout d'abord, les relations entre les mots, communs aux deux groupes, chez les locuteurs d'espagnol sont plus nettes que celles des termes repérés chez les locuteurs de FLE car dans le corpus de ces derniers, les fréquences sont très similaires. Un autre aspect important concerne les mots privilégiés dans chaque corpus ; dans cet ordre d'idées, les locuteurs d'espagnol pensent plus spontanément à la **satisfacción** (**satisfaction**) qu'au **logro** (**réussite**) et à l'**alegría** (**joie**), alors

que les enseignants de FLE associent plus spontanément l'*éxito/succès* au **bonheur** et à la **joie** qu'à la satisfaction, et les deux groupes associent d'une manière moins marquée l'*éxito/succès* au **résultat** et à la **prospérité**. Ces constatations mettent en évidence que ce qui apparaît le premier parmi les associations est plus enraciné dans l'esprit des sujets et rendrait compte plus solidement de leurs représentations. À nous en tenir aux données identifiées, aucun des groupes ne relie immédiatement l'*éxito* aux conséquences matérielles, mais aux effets positifs influençant l'affectivité du sujet. C'est notamment le cas des enseignants de FLE. Par conséquent, il existe une forte conception positive de l'*éxito* / du *succès* orientée par le bonheur, donc par les valeurs affectives positives.

Nous aborderons à présent l'ensemble des termes mobilisés par les deux groupes en vue de les comparer et de déceler des différences et des ressemblances rendant compte de leurs représentations. En reprenant les termes communs signalés ci-dessus, les locuteurs d'espagnol associent au mot *éxito* (*succès*) des entités lexicales très variées telles que **satisfacción** (satisfaction), **logro** (réussite), **alegría** (joie), **realización** (réalisation), **objetivo** (but), **esfuerzo** (effort), **recompensa** (récompense), **resultado** (résultat), **victoria** (victoire), **reputación** (renommée), **cumplimiento** (accomplissement), **bienestar** (bien-être), **conquista** (conquête), **aplicación** (application), **ganancia** (gain), **felicidad** (bonheur), **aceptación** (acceptation), **oportunidad** (opportunité), **prosperidad** (prospérité). Quant aux enseignants de FLE, ils associent à l'entité lexicale succès les mots suivants : **bonheur, joie, travail, avoir, prospérité, réussite, voyages, bon, satisfaction, emploi, résultat** et **valeur**.

Comme nous l'avons signalé plus haut, les deux corpus se caractérisent par la présence très marquée d'entités lexicales associées à des aspects positifs. Ces aspects concernent le personnel et l'individuel davantage que le social avec des incidences sur le social, chez les professeurs, et, chez les enseignants, avec des effets positifs prioritairement sur le personnel. Parmi les locuteurs d'espagnol, les termes associés à l'*éxito* (*succès*) renvoient à un résultat favorable, à l'effort fait et à l'application effectuée pour atteindre les buts fixés, aux sentiments positifs qui découlent de l'accomplissement et qui favorisent le bien-être, surtout parce que parvenir à ses fins en obtenant de très bons résultats mérite une récompense telle que l'acceptation sociale, la renommée ou l'argent (gain). Le succès peut être aussi relié à l'opportunité de transformer la condition sociale du sujet qui contribuerait à lui assurer la prospérité.

Contrairement aux professeurs universitaires, les enseignants de FLE n'ont pas parmi leurs représentations la renommée, la reconnaissance sociale, ni le gain, par exemple, mais ils partagent avec les locuteurs d'espagnol la mobilisation des termes renvoyant aux conséquences positives dans le domaine affectif et dans l'épanouissement représenté par la prospérité. À la différence des professeurs universitaires, qui relie l'*éxito* (*échec*) au gain sans l'associer à des activités de production, les enseignants de FLE associent le succès aux activités nécessaires et indispensables au développement personnel du sujet, telles que le travail et l'emploi. Par conséquent, le travail et l'emploi ont des rapports de cause-effet avec le succès ou bien des rapports de condition-but. Pour les premiers, le travail bien réalisé peut mener au succès, alors que de la seconde option le succès peut entraîner ou rendre moins difficile le travail et l'emploi.

Chez les professeurs universitaires, deux mots inscrivent parmi les stéréotypes de l'*éxito* (*succès*) des idées qui représentent l'exploit, une action extraordinaire, à savoir :

victoria (victoire) et **conquista** (conquête). Leur introduction obéit peut-être au très bon **résultat** obtenu lorsque les difficultés et les contraintes sont supérieures aux forces physiques, cognitives et morales du sujet. Il est très fréquent d’entendre des Colombiens appartenant à plusieurs couches sociales qualifier comme une **victoire** ou une **conquête** la **réussite** dans une activité difficile et lorsqu’elle dépasserait en principe les qualités de la personne dans divers domaines. Face à ces deux entités lexicales, les enseignants de FLE en mobilisent deux autres qui mettent en relief la nature du résultat et la qualité de celui qui obtient de très bons résultats : **bon** et **valeur**, ou encore la qualité du sujet et de son résultat. Le bon résultat rendrait compte de l’estime de l’acteur.

Compte tenu de la diversité d’entités lexicales associées aux mots **éxito** (succès), nous allons nous consacrer à l’analyse comparative des valeurs portées par ces entités lexicales dans chacun des corpus étudiés. À nous en tenir aux premiers aspects identifiés dans les réponses des deux groupes enquêtés, les valeurs prédominantes seraient celles qui recouvrent les zones modales axiologiques, notamment l’affective et la morale positive. Le tableau ci-dessous rend compte de l’identification en parallèle des valeurs à comparer.

Professeurs universitaires			Enseignants de FLE		
Succès DC	Valeurs	%	Succès DC	Valeurs	%
satisfaction	<Axiologiques morales affectives +>	38,10	bonheur	<Axiologiques morales affectives +>	33,33
réussite	<Axiologiques bivalentes>	33,33	joie	<Axiologiques morales affectives +>	33,33
joie	<Axiologiques morales affectives +>	23,81	travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	33,33
réalisation	<Axiologiques affectives-hédoniques et morales +>	19,05	avoir	--	22,22
but	<Volitives>	19,05	prospérité	<Axiologiques morales affectives pragmatiques +>	22,22
effort	<Axiologiques affectives ->	14,29	réussite	<Axiologiques bivalentes>	22,22
récompense	<Axiologiques pragmatiques +>	14,29	voyages	<Axiologiques bivalentes>	22,22
résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	14,29	bon	<Axiologiques pragmatiques et affectives éthiques et morales +>	22,22
victoire	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	14,29	satisfaction	<Axiologiques morales affectives +>	22,22
renommée	<Volitives et axiologiques pragmatiques morales-affectives +>	14,29	emploi	<Axiologiques pragmatiques +>	22,22
accomplissement	<Axiologiques morales affectives +> pragmatiques	9,52	résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	22,22
bien-être	<Axiologiques morales affectives +>	9,52	valeur	<Axiologiques morales pragmatiques +>	22,22
conquête	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	9,52			
application	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	9,52			
gain	<Axiologiques pragmatiques +>	9,52			
bonheur	<Axiologiques morales affectives +>	9,52			
acceptation	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	9,52			
opportunité	<Axiologiques pragmatiques +>	9,52			
prospérité	<Axiologiques morales affectives pragmatiques +>	9,52			

Figure 221 : **Succès** – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Le graphique ci-dessous représente la synthèse des valeurs portées par les stéréotypes présents dans les deux corpus analysés. Nous constatons que les valeurs les plus convoquées

par les termes associés aux mots *éxito* (*succès*) et succès sont deux axiologiquement positives comme nous l'avions avancé à partir de la mise en parallèle préalable.

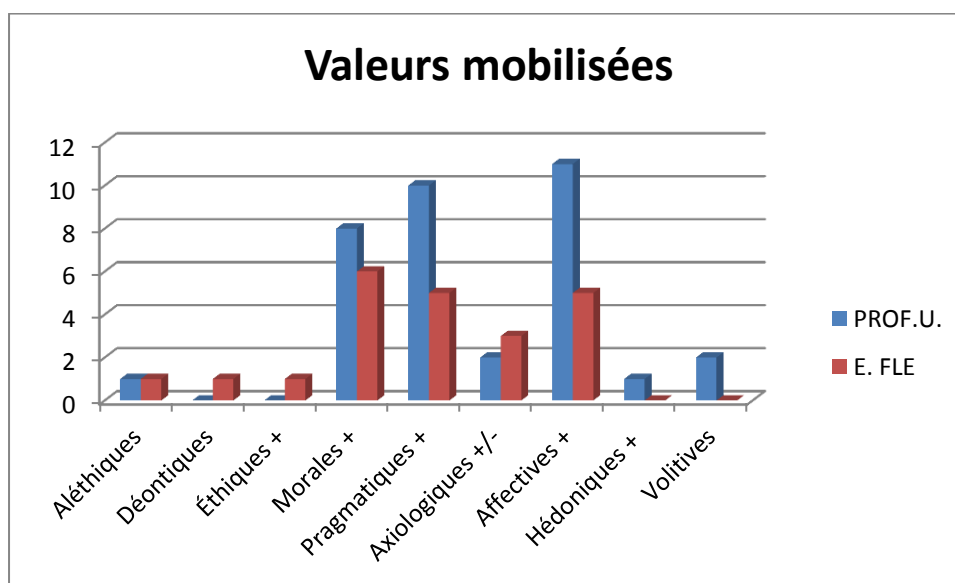


Figure 222 : Graphique : **Succès** – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

En effet, les professeurs universitaires relient à l'*éxito* (*succès*) des mots qui entraînent des valeurs recouvrant les zones modales affective positive, pragmatique positive et morale positive d'une manière prédominante. Bien que les enseignants de FLE mobilisent les mêmes valeurs, chez eux, les valeurs morales positives prédominent et, sont suivies des affectives positives et des pragmatiques positives. D'autres valeurs apparaissent moins marquées parmi lesquelles sont prépondérantes les axiologiquement bivalentes. La mobilisation très marquée de ces valeurs pour les deux groupes enquêtés rend compte de la ressemblance de leur orientation et de leur conception des mots *éxito* (*succès*) et *succès*. Il s'agit ici de représentations positives qui mettent en évidence la relation de ces deux entités lexicales avec des stéréotypes avec lesquels s'établissent des rapports cause-effet et de condition. Les effets positifs de l'échec apparaissent dans des stéréotypes qui mettent en valeur le bien-être, les sentiments positifs et l'épanouissement du sujet.

Les locuteurs des deux langues privilégient les valeurs affectives et les morales, mais les pragmatiques positives sont aussi très mobilisées et rendent compte de l'utilité des très bons résultats notamment pour la vie individuelle. Nous constatons qu'au-delà de la langue d'expression utilisée pour rendre compte de leurs représentations, les deux groupes ont fait preuve de très fortes coïncidences qui sont liées peut-être à la culture d'origine commune et non pas aux langues, maternelle ou étrangère.

VII.5.1.2 Deuxième questionnaire

Le tableau présenté ci-dessous rend compte des résultats de l'appréciation que les deux groupes ont portée sur les déploiements argumentatifs proposés. Nous constatons, au premier regard, que les deux ensembles d'enquêtés autorisent les quatre DA soumis à leur évaluation :

Séries de chaînes	Professeurs universitaires		Enseignants de FLE	
	possible %	Impossible %	possible %	Impossible %
S1 : Succès donc réputation, alors bonheur.	90,48	9,52	77,78	22,22
S2 : Succès alors bonheur, mais sacrifice.	90,48	4,76	100,00	0,00
S3 : Succès alors bonheur, mais travail.	85,71	9,52	100,00	0,00
S4 : Succès donc motivation, mais engagement.	95,24	0	88,89	11,11

Figure 223 : **Succès** – Tableau comparatif des DA autorisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Même si les enseignants de FLE atteignent à peine 77,78% d'acceptations du premier DA, ce qui rend compte que certains d'entre eux ne sont pas tellement d'accord, tous les DA sont majoritairement évalués comme possibles par les locuteurs d'espagnol et ceux de FLE. Dans le graphique suivant, nous représentons les pourcentages correspondants à ces appréciations.

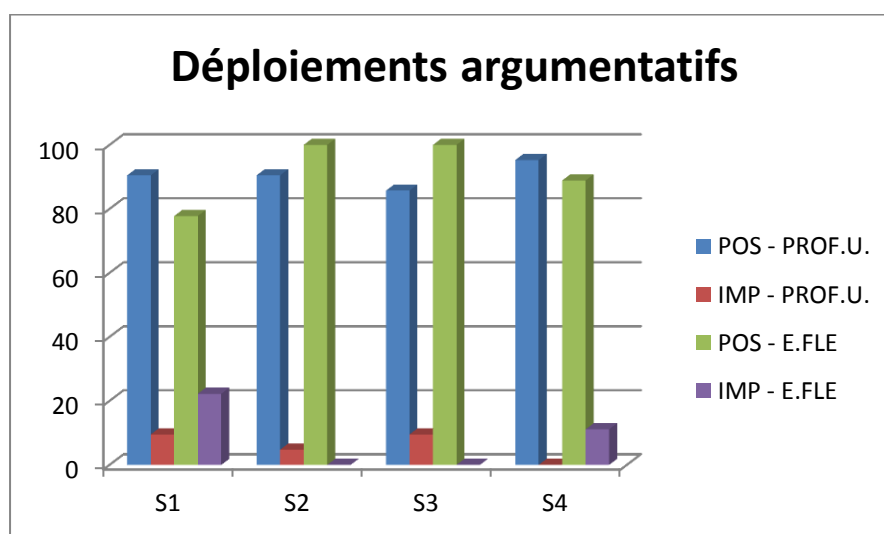


Figure 224 : Graphique : **Succès** – Évaluation des DA par les professeurs universitaires et les enseignants de FLE

Le graphique précédent rend plus visibles les résultats de ce questionnaire et met en valeur l'autorisation majoritaire de tous les DA par les deux groupes enquêtés, indépendamment de la langue véhiculée lors de la passation de ce questionnaire. Dans cet ordre d'idées, les locuteurs d'espagnol et les enseignants de FLE s'accordent sur l'autorisation du premier DA, *succès DC réputation DC bonheur*. En acceptant ce DA comme possible, les deux groupes voient dans le mot succès des rapports cause-effet avec la réputation et le bonheur, en ce sens que grâce à de très bons résultats que peut obtenir un sujet, il peut acquérir de la réputation, ce qui contribue, par effet ricochet, à la pleine satisfaction de son être. Ces effets positifs entraînent donc la renommée et la présence sociale du sujet, ainsi que des sentiments qui favorisent son bien-être personnel.

Le deuxième et troisième DA sont aussi largement acceptés par les professeurs universitaires et par les enseignants de FLE. Cette ressemblance dans le résultat de la perception de la possibilité de ces enchaînements ne fait que confirmer la proximité de leur compétence sémantique argumentative, au-delà des différences linguistiques dans la passation de l'enquête et de la maîtrise du FLE par le deuxième groupe. Les deux ensembles d'enquêtés considèrent que le deuxième DA, *succès DC bonheur PT sacrifice* est possible et de ce fait ils relient, dans un bloc d'argumentation externe normatif, l'entité lexicale succès au bonheur et, dans un bloc d'argumentation externe transgressif, cette entité lexicale au sacrifice. La

perception de cet enchaînement et son autorisation sont particulières en raison de la signification du mot sacrifice. Un locuteur d'espagnol ou de français ne dirait pas, en principe, qu'il faut faire des sacrifices pour le succès et que, ce dernier, mène au bonheur, mais nos enquêtés voient dans ce mot une relation importante et très marquée avec le succès.

Nous avons consulté deux des dictionnaires de langue espagnole utilisés pour cette recherche (DRAE et DUE) et nous avons constaté que le mot sacrifice renvoie à peligro (danger), privación (privation), à un trabajo que alguien se impone (travail très difficile que quelqu'un s'impose), à une acción a que alguien se sujeta con gran repugnancia por consideraciones que a ello le mueven (action à laquelle quelqu'un se soumet avec répugnance pour des raisons qui le poussent à le faire). La recherche dans l'un des dictionnaires français auquel nous avons eu recours nous a permis de constater des ressemblances dans les définitions dictionnaires, car le NPR2009 établit sacrifice comme « Renoncement ou privation volontaire (en vue d'une fin religieuse, morale, ou même utilitaire) ». Dans cet ordre d'idées, aux yeux des deux groupes d'enquêtés, un sujet serait prêt à se priver de quelque chose, à se soumettre à des activités périlleuses voire inhumaines à condition d'avoir du succès et, par cette voie, de parvenir au bonheur. En conclusion, nous considérons que cette acceptation du DA a pour origine des éléments culturels propres aux pays latino-américains comme la Colombie, où le sacrifice a une forte composante religieuse et aussi où plusieurs efforts qu'il faut faire pour réussir ou accomplir ses fonctions sont considérés comme des sacrifices.

Quant au troisième DA, qui est très proche du deuxième, à la différence que le poids du mot sacrifice n'y est plus, rappelons qu'il est aussi autorisé largement par les deux groupes. En effet, l'enchaînement *succès DC bonheur PT travail* est possible à la lumière des réponses des enquêtés. Ce DA reprend le bonheur comme conséquence positive de l'*éxito/succès* et, dans un bloc d'argumentation externe transgressif, impose le travail comme condition pour le succès, donc pour le **bonheur**. Le **travail** apparaît donc dans ce bloc d'argumentation externe dans sa dimension de nécessité et obligation pour faire utilement, ce qui peut conduire au succès. Cependant, deux voies peuvent être déduites de cet enchaînement : soit le **travail** se relie au succès par des rapports condition-but dans lequel le travail s'effectue en vue d'obtenir la reconnaissance et le bonheur, soit les rapports sont du genre cause-effet dans lesquels le *succès* et le **bonheur** sont des conséquences positives du travail réalisé. D'après les réponses des deux groupes, nous sommes autorisés à affirmer qu'aucune des deux langues concernées, l'espagnol et le FLE, n'est à l'origine de cette ressemblance dans la compétence sémantique argumentative, mais il faut chercher des éléments dans la culture colombienne et dans le social.

Le quatrième DA, *succès DC motivation PT engagement*, révèle une autre ressemblance de la compétence sémantique argumentative des deux groupes d'informateurs. Ces deux groupes autorisent ce DA dans la mesure où ils considéreraient que les rapports qui relient les entités lexicales *éxito* et *succès* à la **motivación** et à la **motivation**, respectivement, se fondent sur la cause-effet et que le sujet ayant du succès bénéficie d'une motivation qui découle de la reconnaissance et de l'estime. En même temps, le succès se relie à l'**engagement** par des rapports de condition ou contrainte, au moyen d'un bloc d'argumentation externe transgressif.

Le DA *succès DC motivation PT engagement* attire l'attention sur le fait que le succès ne conduit pas normalement à un compromis, à un engagement obligeant le sujet à

mieux faire ou, au moins, à maintenir sa qualité ou la performance qui lui a permis d'obtenir de très bons résultats et de jouir de la reconnaissance sociale et de la réputation.

À partir des réponses des professeurs universitaires et des enseignants de FLE nous allons nous centrer sur une analyse comparative des valeurs inscrites dans les termes constituant les DA proposés et autorisés. Pour ce faire, nous présentons dans le tableau ci-dessous les valeurs portées par ces entités lexicales :

Entités lexicales	Valeurs
Réputation	<Volitives et axiologiques pragmatiques morales-affectives + >
Bonheur	<Axiologiques morales affectives +>
Sacrifice	<Axiologiques affectives hédoniques et morales - >
Travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>
Motivation	<Axiologiques morales affectives +>
Engagement	<Déontiques>

Figure 225 : **Succès** – Valeurs inscrites dans les DA proposés

Notons que les valeurs les plus portées par ces six mots correspondent aux axiologiquement positives et que les réponses fournies par les enquêtés déterminent celles qui sont les plus marquées dans chaque groupe. Sur la base des choix effectués par les locuteurs d'espagnol et par les enseignants de FLE, nous proposons le graphique suivant où nous représentons les caractéristiques de ces valeurs :

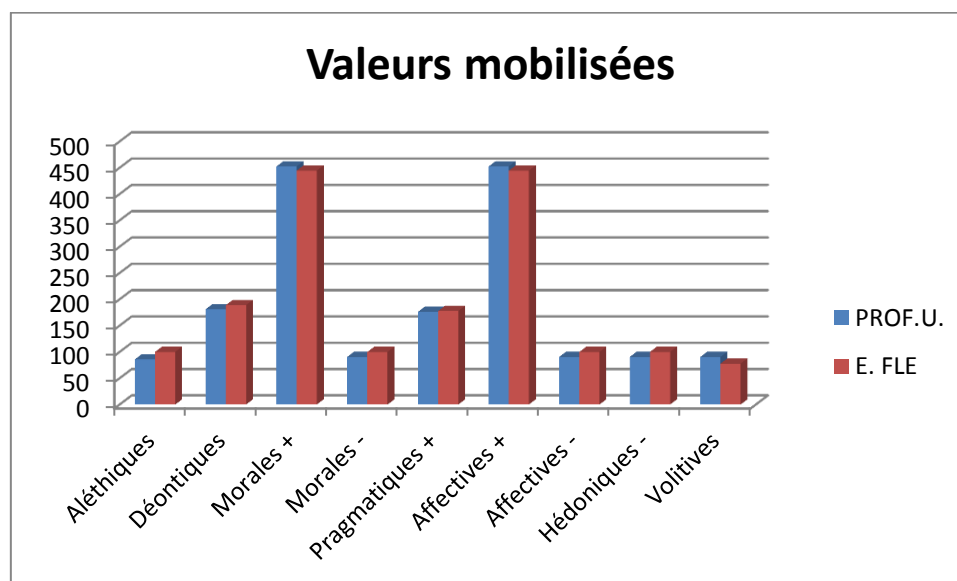


Figure 226 : Graphique : **Succès** – Valeurs mobilisées dans les DA proposés

Nous confirmons la prépondérance, dans les deux groupes enquêtés, des valeurs axiologiquement positives qui recouvrent les zones modales morale et affective. Après ces valeurs, les plus marquées correspondent aux déontiques et aux pragmatiques positives. Les réponses fournies par les enquêtés rendent compte de leur accord avec les valeurs inscrites dans les quatre DA et, de ce fait, ces informateurs ont une représentation positive très marquée du succès et de ses rapports avec les entités lexicales porteuses des valeurs les plus convoquées dans ces enchaînements. Ce sont donc la réputation, le bonheur et la motivation les termes qui véhiculent l'orientation positive et renvoient à la satisfaction pleine qui provient du fait d'être honorablement connu et célèbre, ce qui à son tour peut motiver le sujet à mieux faire. Ces valeurs rendent donc compte de l'influence positive du succès et de leurs

effets sur l'esprit de la personne. L'une des représentations les plus solides du succès est le mot bonheur qui marque profondément les rapports avec le succès grâce aux valeurs morales et affectives positives qu'il porte. Même si elles sont moindres, les valeurs pragmatiques positives assignent aux rapports du succès avec d'autres entités lexicales l'idée de l'utilité, du positif, du bénéfique que le sujet peut tirer de très bons résultats et de la renommée qui en découle. Finalement, les valeurs déontiques introduisent dans ces enchaînements l'idée de l'obligation et de la nécessité représentées dans les activités d'utilité à faire et dans l'engagement qui découle du succès.

VII.5.1.3 Troisième questionnaire

Rappelons qu'au moyen de ce troisième volet des enquêtes, nous cherchons à identifier les éléments du noyau de l'entité lexicale *éxito* (succès en espagnol) et *succès*. Ce sont les définitions que les professeurs universitaires et les enseignants de FLE ont proposées qui représentent la base de cette partie de notre recherche. Nous présentons, dans le tableau ci-dessous, une mise en parallèle des termes contenus dans les définitions rédigées :

Professeurs universitaires		Enseignants de FLE	
Succès DC	Occurrences %	Succès DC	Occurrences %
réussite	42,86	résultat	44,44
but	33,33	obtention	33,33
satisfaction	28,57	réussite	22,22
résultat	23,81		
réalisation	14,29		
accomplissement	14,29		
effort	14,29		
vie	14,29		
aboutissement	9,52		
travail	9,52		
social	9,52		

Figure 227 : Tableau comparatif des définitions de *succès* en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Au premier regard, on peut constater que, au-dessus du seuil établi pour prendre en considération les termes pertinents pour notre analyse, les locuteurs d'espagnol ont utilisé une douzaine de mots, alors que les enseignants de FLE n'en ont utilisé que trois. En outre, deux mots sont communs aux deux corpus constitués. Les professeurs universitaires ont eu recours aux entités lexicales **logro** (**réussite**) et **resultado** (**résultat**) qui correspondent aux deux termes utilisés par les locuteurs de FLE : **réussite** et **résultat**, à la seule différence que les fréquences et les disponibilités sont distinctes. Nous représentons la comparaison de ces termes dans le graphique qui suit :

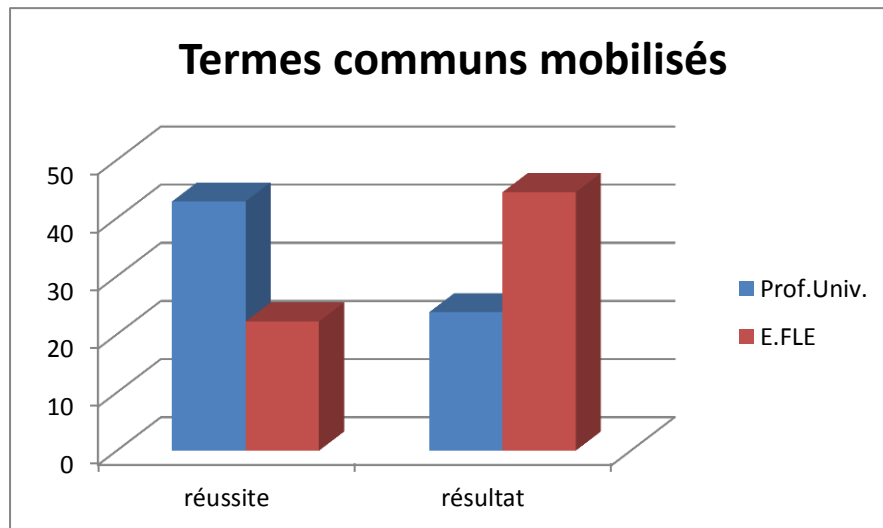


Figure 228 : Graphique : **Succès** – Termes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Ce graphique vient corroborer les différences dans la mobilisation des deux mots communs aux deux groupes enquêtés. Nous constatons que pour les locuteurs d'espagnol, la réussite prévaut sur le résultat, contrairement aux orientations des enseignants de FLE. Ces données fournissent déjà des indices sur les éléments que chaque ensemble enquêté privilégiera pour constituer le noyau des termes *éxito* (*succès*) et *succès*. Nous reviendrons sur ces caractéristiques lors de l'analyse de l'ensemble de tous les termes utilisés par les enquêtés.

En reprenant, à présent, tous les termes utilisés par les deux groupes, nous constatons qu'ils concernent des aspects différents tels que le résultat de ses actions : **logro** (**réussite**), **resultado** (**résultat**), **aboutissement**, **realización** (**réalisation**), **cumplimiento** (**accomplissement**), l'intention du sujet : **objetivo** (**but**), les conséquences des résultats obtenus : **satisfacción** (**satisfaction**), des conditions ou des caractéristiques menant à un résultat : **esfuerzo** (**effort**), les domaines où prend place le succès : **vida** (**vie**), **trabajo** (**travail**) et **social** (**social**). Face à ces champs reliés à l'entité lexicale *éxito* (*succès*), les enseignants de FLE mobilisent des termes qui renvoient spécifiquement au résultat des actions effectuées : **résultat** et **réussite**, ainsi qu'à l'aboutissement : **obtention**.

Les fréquences et la disponibilité de ces entités lexicales utilisées par les deux groupes mettent en évidence la priorité qu'ils donnent à l'un ou l'autre des termes. Dans cet ordre d'idées, les enseignants de FLE accordent plus d'importance au **résultat** lui-même, ce qui est renforcé par le mot situé après, id est l'**obtention**, et les professeurs universitaires s'orientent vers la même idée de résultat, mais représentée en espagnol cette fois-ci par l'entité lexicale **logro** (**réussite**). Globalement, dans les deux langues, les locuteurs mobilisent des entités lexicales différentes qui renvoient au même référent et, compte tenu de la fréquence, les deux sont les plus utilisées dans les deux corpus.

Nous constatons une vraie différence lorsque nous abordons les autres mots mobilisés. C'est ainsi que la présence parmi les premières places, chez les professeurs universitaires, du terme **objetivo** (**but**) insère dans les éléments de l'entité lexicale *éxito* (*succès*) l'intention de parvenir à ce résultat, de réussir, donc d'avoir du succès. Cependant ce terme, le **but**, n'apparaît pas dans les mots mobilisés par les enseignants de FLE dans leurs définitions. Le mot **but** marque donc la présence de l'intention, le souhait de parvenir à quelque chose, dans

le noyau du mot *éxito* en espagnol, alors qu'aux yeux des enseignants de FLE cette idée est absente. C'est lorsque cet **objetivo (but)** est atteint que les locuteurs d'espagnol considèrent qu'il apparaît le **cumplimiento (accomplissement)** et donc la **satisfacción (satisfaction)**. Cependant, à la différence des enseignants de FLE, les professeurs universitaires n'ont recours à aucune entité lexicale renvoyant à la qualité du résultat obtenu. Dans le corpus en FLE, les enquêtés ont utilisé le troisième mot de leur liste qui contient l'idée de la qualité, à savoir le mot réussite qui renvoie à l'idée de **bon résultat**. C'est donc ici que réside l'une des différences entre les deux corpus : le **logro (la réussite)** en espagnol renvoie à un résultat sans concrétiser s'il est bon ou mauvais, alors que la **réussite** en français s'oriente vers un bon résultat.

Comme le nombre de termes mobilisés en espagnol pour définir le terme *éxito* (*succès*) est bien plus élevé qu'en français langue étrangère, nous considérons que les éléments du noyau de l'*éxito* présentés en espagnol sont bien plus divers et complexes qu'en FLE. C'est la raison pour laquelle nous allons terminer par l'analyse de ces termes qui ne sont pas présents dans les définitions de FLE. Parmi les autres entités lexicales utilisées par les locuteurs d'espagnol, nous remarquons que l'une d'entre elles renvoie à l'idée de résultat, ce qui n'existe pas dans le corpus de FLE, et de cette façon, le mot résultat est renforcé ; ce terme réitérant l'idée de résultat correspondant à **aboutissement**. Nous identifions également l'introduction du mot **esfuerzo (effort)** qui inscrit parmi les éléments du noyau du terme *éxito* (*succès*) des aspects négatifs liés aux exigences et aux défis auxquels doit faire face le sujet pour parvenir à ses fins. Quant aux mots **vida (vie)**, **trabajo (travail)** et **social (social)**, qui ne sont pas mobilisés par les enseignants de FLE, ces termes inscrivent dans le noyau du mot *éxito* des idées renvoyant à l'importance du succès pour le travail et l'emploi, donc pour la vie professionnelle, ce qui va favoriser la présence sociale de l'individu, sa promotion sociale et la reconnaissance qui l'intéresse probablement et, finalement, la place dans l'existence du sujet qui a du succès. Ce dernier élément est très complexe si l'on analyse que le succès en tant qu'heureux résultat, en espagnol, devient fondamental pour la vie d'un sujet pensant. Par conséquent, l'*éxito* (*succès*) acquiert une fonction importante chez les professeurs universitaires, alors que chez les enseignants de FLE le succès ne prend pas ce caractère transcendantal.

L'étude des valeurs portées par les mots utilisés dans les définitions des enquêtés étant fondamentale dans cette analyse, nous mettons en parallèle dans le tableau ci-dessous celles que nous avons repérées auparavant et qui font l'objet d'une comparaison plus bas :

Professeurs universitaires			Etudiants de FLE		
Succès DC	Valeurs	%	Succès DC	Valeurs	%
réussite	<Axiologiques bivalentes>	42,86	résumé	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	44,44
but	<Volitives>	33,33	obtention	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	33,33
satisfaction	<Axiologiques morales affectives +>	28,57	réussite	<Axiologiques bivalentes>	22,22
résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	23,81			
réalisation	<Axiologiques affectives-hédoniques et morales +>	14,29			
accomplissement	<Axiologiques morales affectives et pragmatiques +>	14,29			
effort	<Axiologiques affectives - >	14,29			
vie	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et éthiques +>	14,29			
aboutissement	<Axiologiques morales affectives et pragmatiques +>	9,52			
travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	9,52			

social	<Déontiques et aléthiques et axiologiques éthiques +>	9,52			
--------	---	------	--	--	--

Figure 229 : **Succès** – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Le rappel des valeurs convoquées qui a été exposé dans le tableau précédent permet de représenter ces données dans le graphique qui suit :

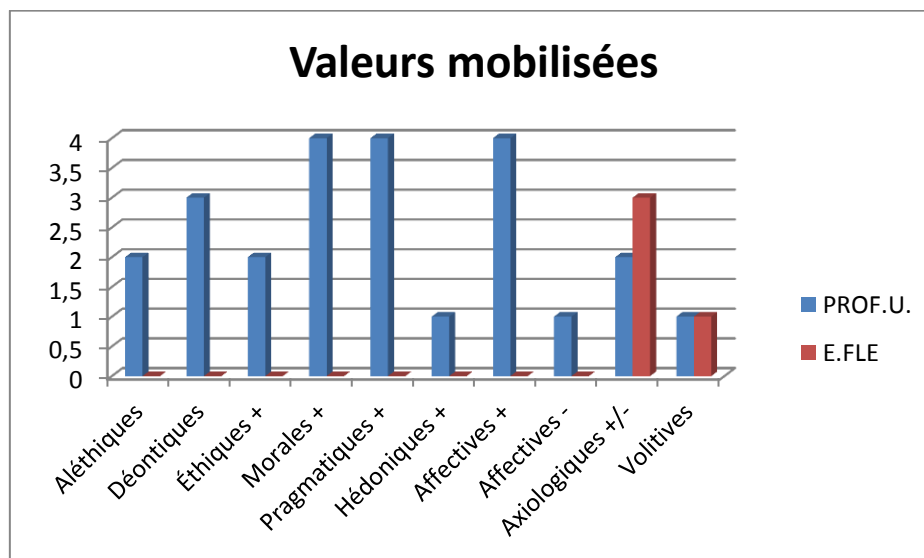


Figure 230 : Graphique : **Succès** – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)

Nous constatons à partir du graphique ci-dessus une prépondérance des valeurs axiologiquement positives recouvrant trois zones modales chez les professeurs universitaires, alors que les enseignants de FLE s'orientent plutôt vers des valeurs axiologiquement bivalentes. Ainsi, la mobilisation de ces valeurs confirme les aspects étudiés dans l'analyse portant sur les entités lexicales utilisées pour définir les mots *éxito* (*succès*) et *succès*. Il est également important de faire remarquer l'hétérogénéité des valeurs repérées dans le corpus en espagnol, à la différence des deux valeurs identifiées dans celui des enseignants de FLE. La prédominance des valeurs morales, affectives et pragmatiques positives accorde au noyau du mot *éxito* (*succès*) une orientation positive qui rend compte de l'incidence du *succès* sur l'esprit du sujet, sur l'image de lui-même et sur ses sentiments. De même, ces valeurs renvoient aux effets positifs qui sont en rapport avec l'utilité et le bien que représente le succès pour la vie du sujet.

D'autres valeurs apparaissent aussi mobilisées, d'une manière moins marquée, telles que les déontiques qui installent dans le noyau du *succès* (*éxito*) des idées reliées à l'obligation, les aléthiques qui renvoient à la nécessité provenant du travail et du social comme terrains du succès en espagnol. Contrairement à cette complexité constituée de valeurs convoquées en espagnol, les enseignants de FLE insèrent dans le noyau du succès des valeurs axiologiques bivalentes de façon prononcée. Par conséquent, ces éléments ne renvoient pas à une idée positive marquée, mais plutôt à une représentation du succès comme un résultat qui peut conduire à des conséquences positives ou négatives.

En conclusion, le positif de l'*éxito*/du *succès* est bien plus évident et marqué en espagnol qu'en français et cette orientation axiologique coïncide, chez les locuteurs d'espagnol, avec les éléments stables du mot retrouvés dans les discours dictionnaires. Au contraire, les définitions proposées par les enseignants de FLE se recourent à peine

légèrement avec la stabilité du terme présentée dans les dictionnaires français, ce qui autorise à affirmer que l'influence qu'ils pourraient avoir sur les étudiants de FLE ne serait pas très solide.

VII.5.2 Le mot *éxito* (*succès*) chez des professeurs universitaires et des étudiants de FLE colombiens

VII.5.2.1 Premier questionnaire

A partir des résultats obtenus et du repérage et dépouillement des termes que les deux groupes ont associés aux mots *éxito/succès*, nous dressons le tableau comparatif qui suit :

Professeurs universitaires		Etudiants de FLE	
Succès DC	Occurrences %	Succès DC	Occurrences %
satisfacción	38,10	travail	27,86
réussite	33,33	satisfacción	14,29
joie	23,81	vie	14,29
réalisation	19,05	argent	13,57
but	19,05	effort	13,57
effort	14,29	famille	12,86
récompense	14,29	bonheur	11,43
résultat	14,29	joie	8,57
victoire	14,29	réussite	8,57
renommée	14,29	résultat	7,86
accomplissement	9,52	étude	7,86
bien-être	9,52	bonne	7,14
conquête	9,52	connaissance	6,43
application	9,52	faire	6,43
gain	9,52	reconnaissance	6,43
bonheur	9,52	but	5,71
acceptation	9,52	triomphe	5,71
opportunité	9,52	être	5,71
prospérité	9,52	amour	5,71
		pouvoir	5,71
		progrès	5
		voyager	5
		heureux	4,29

Figure 231 : Tableau comparatif des mots associés à *succès* en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Les entités lexicales associées à l'*éxito* / au *succès* sont aussi nombreuses que diverses dans les deux corpus étudiés. A partir de ces données nous constatons que les représentations de ces deux groupes sont très complexes. En effet, sur l'ensemble constitué par les 42 mots mobilisés par les deux groupes, sept sont communs et, donc, 12 correspondent au corpus en langue espagnole et 16 au groupe des étudiants de FLE. Deux considérations s'avèrent indispensables : même si sept termes sont mobilisés dans les deux corpus, leurs fréquences et leur disponibilité rendent compte de la spontanéité plus ou moins marquée chez les enquêtés. De même, à part ces caractéristiques liées aux mots communs, les termes en principe différents montreront les représentations de chaque groupe en fonction de leur culture, leur contexte ou leur langue (maternelle et étrangère). Le graphique ci-dessous représente les termes communs aux deux groupes :

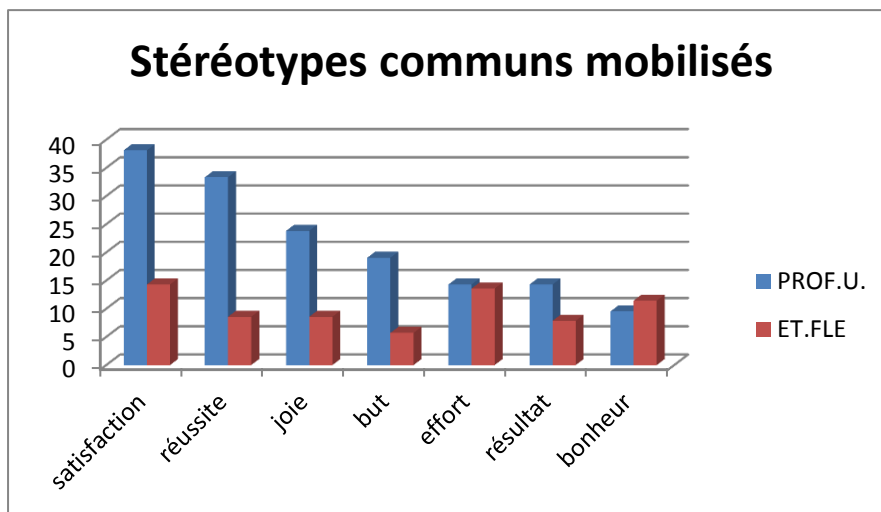


Figure 232 : Graphique : **Succès** – Stéréotypes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

D'après les données représentées, nous confirmons que malgré la coïncidence dans l'association spontanée de mots reliés à l'*éxito* / au **succès**, identifiée dans les deux corpus, nous constatons une première différence en ce sens que les locuteurs d'espagnol associent prioritairement l'*éxito* à la **satisfacción (satisfaction)**, puis au **logro (réussite)** et ensuite à l'**alegría (joie)**, ce qui renvoie à une conception positive de l'*éxito (succès)* et de ses stéréotypes. Contrairement, et sans prendre en considération l'ensemble de mots reliés au **succès**, les locuteurs de FLE placent au même niveau presque les mots **satisfaction** et **effort**, puis le **bonheur** et le **résultat**, qui -ces derniers- n'apparaissent pas parmi les termes communs les plus mobilisés dans le corpus en espagnol. Dans cet ordre d'idées, la conception du **succès**, chez les locuteurs de FLE, n'est pas entièrement positive et est également constituée d'aspects négatifs et d'autres éléments que seuls le co-texte ou le contexte peuvent déterminer comme positifs ou négatifs.

En abordant l'ensemble de termes mobilisés par chaque groupe, les locuteurs d'espagnol associent l'*éxito (succès)* à des termes qui renvoient à des conséquences positives : **satisfacción (satisfaction)**, **alegría (joie)**, **realización (réalisation)**, **recompensa (récompense)**, **bienestar (bien-être)**, **ganancia (gain)**, **felicidad (bonheur)**, **prosperidad (prospérité)**, **aceptación (acceptation)**, **oportunidad (opportunité)** et **reputación (renommée)** ; ils associent l'*éxito* à des entités lexicales établissant des relations avec le résultat : **cumplimiento (accomplissement)**, **resultado (résultat)**, **victoria (victoire)**, **conquista (conquête)**, et **logro (réussite)** ; d'autres mots associés à l'*éxito* s'y relient au moyen de rapports action-objectif et entraînent l'idée d'intention : **objetivo (but)** ; d'autres termes marquent les stéréotypes de l'idée de condition pour aboutir : **esfuerzo (effort)**, et **aplicación (application)**.

Bien que certains de leurs mots mobilisés, comme nous l'avons signalé ci-dessus, soient aussi présents dans le corpus en espagnol, les étudiants de FLE mobilisent des entités lexicales renvoyant à différents référents. À la différence des locuteurs d'espagnol, les locuteurs de FLE associent au **succès** des termes en rapport avec des domaines de l'expérience humaine tels que **famille**, **étude**, **travail** et **vie**. Précisons que le mot **étude** ne se limite pas à l'activité intellectuelle, mais qu'il renvoie aussi aux établissements où elle a lieu ; de même, le travail s'associe aussi à l'emploi. Comme les locuteurs d'espagnol, les étudiants relient aussi le succès à des effets positifs : **satisfaction**, **joie**, **reconnaissance**, **triomphe**,

bonne, bonheur, heureux ; quelques termes renvoient à l'utilité comme l'**argent** ; d'autres entraînent l'idée de condition et d'exigence, voire de souffrance : **effort**. Certains termes se relient au succès par des rapports action-aboutissement tels que **résultat** et **réussite** ; d'autres encore renvoient à l'intention et à la volonté comme le **but** ; certains attachent au succès des idées reliées au savoir et aux compétences : **connaissance**. Finalement, quelques termes associés renvoient à des actions qui peuvent porter sur des aspects aussi bien positifs que négatifs et peuvent entraîner des conditions, des effets ou des conséquences : **faire, être, pouvoir, progrès** et **voyager**, et le mot **amour** qui marque le succès d'une profonde affectivité, bien qu'il se situe parmi les moins fréquents et que son incidence soit peu importante.

Comme nous l'avons fait remarquer auparavant, dans le corpus provenant des locuteurs d'espagnol, il apparaît un nombre important de termes renvoyant à des aspects positifs du domaine personnel et individuel plus que du social, et qui entraînent une présence sociale. Quant aux étudiants de FLE, ils mobilisent des mots véhiculant des idées positives mais, à la différence des professeurs universitaires, ils élargissent ces effets au-delà du terrain individuel et atteignent une dimension plus sociale et moins affective.

Rappelons que les professeurs universitaires ont associé spontanément l'*éxito* (*succès*) à des entités lexicales qui concernent un résultat favorable, l'**effort** effectué et l'**application** indispensable pour atteindre les buts fixés ; les mots mobilisés par ces locuteurs d'espagnol renvoient aussi aux sentiments positifs découlant de l'accomplissement et favorisant le bien-être. Dans cet ordre d'idées, lorsque le sujet parvient à ses fins grâce à de très bons résultats mérite une récompense telle que l'**acceptation** sociale, la **renommée** ou l'**argent** (gain). Nous avons signalé aussi que le *succès* est relié à l'opportunité de transformer la condition sociale du sujet, ce qui contribuerait à lui assurer la **prospérité**.

Cependant, parmi les termes des professeurs qui renvoient au résultat conduisant à la renommée et à l'acceptation au sein d'un groupe ou de la société, nous ne trouvons pas d'actions précises permettant d'y parvenir. Ces activités sont, au contraire, présentes chez les étudiants représentées par le terme **travail** auquel ils associent fortement le *succès*. Cette association s'explique par la relation travail-emploi-argent. Le travail bien réalisé permet au sujet d'obtenir de très bons résultats et d'être reconnu. A cette relation, vient s'ajouter une autre très probable : le succès est à l'origine d'un bon travail, donc d'un bon emploi qui favorise un meilleur salaire. Le terme **satisfaction**, similaire dans les deux corpus, rend compte du bien-être du sujet et provient de l'**application**, l'**effort** et l'**accomplissement**, chez les professeurs universitaires, et du **travail**, l'**effort**, la **connaissance** et du **faire** (quelque chose), chez les étudiants de FLE.

Contrairement aux locuteurs d'espagnol, les étudiants introduisent des termes concrétisant des terrains d'action où peut prendre place le *succès*, ou qui dépendent du succès. C'est ainsi que ces étudiants mobilisent le terme **vie** qui recouvre plusieurs possibilités et associe au succès l'idée de gagner sa vie et, donc, de transformer ses conditions de vie actuelles. À cette entité lexicale, s'ajoute le mot **famille** qui non seulement est un terrain d'action, mais aussi un acteur et un bénéficiaire possible du *succès*. Par conséquent, les familles des jeunes Colombiens se présentent comme l'une des premières réalités à transformer par ces étudiants, ce qu'ils peuvent atteindre grâce au succès qui traduit de très bons résultats, de la **reconnaissance** et d'autres effets positifs.

Les deux groupes enquêtés s'accordent sur le terme **effort** qui inscrit parmi les représentations de l'*éxito* / du *succès* l'idée de condition, et une obligation, à remplir pour aboutir, pour réussir, donc pour être reconnu dans un groupe ou dans la société à laquelle appartient le sujet. En nuanciant l'orientation négative de l'**effort**, les deux groupes associent au succès trois mots, dont deux en espagnol, qui renvoient à des conséquences positives du succès et qui correspondent à **bonheur, joie et heureux**. Ces termes rendent compte de l'incidence positive du *succès* sur l'esprit et l'affectivité du sujet. Nous considérons que cet état de satisfaction pleine de la conscience du sujet découle non seulement de très bons résultats obtenus, mais aussi, avant d'aboutir à l'affectif du sujet, de la **renommée** (chez les locuteurs d'espagnol) et de la **reconnaissance**, chez les étudiants de FLE. Les premiers pensent à la réputation, à la notoriété et les derniers à la gratitude, au souvenir, à l'identification. Or, la **renommée** et la **reconnaissance** peuvent être recherchées, donc obéir à la volonté du sujet, ou bien être tout simplement une conséquence du succès.

Tant les professeurs universitaires que les étudiants de FLE associent le mot **résultat** au terme *éxito* et au *succès* respectivement et dans les deux corpus ces entités relient au *succès* l'idée d'une activité achevée, d'un aboutissement qui peut mener à la réussite et donc à la réputation. Alors que les locuteurs d'espagnol ne précisent pas trop ce qui précéderait le résultat, les étudiants de FLE introduisent deux termes qui renvoient à la nécessité et à l'obligation qui seraient à la base de l'aboutissement, il s'agit dans ces entités lexicales d'**étude** et de **connaissance**. Ces deux termes mettent en évidence la formation et les apprentissages nécessaires et obligatoires au succès et à la reconnaissance dans différentes activités de l'expérience humaine. A ces deux mots, il faut ajouter le verbe **faire**, chez les étudiants de FLE, dans la mesure où il renvoie à l'action indispensable à l'obtention d'un très bon résultat et laquelle devient plus précise et adaptée en fonction d'une meilleure connaissance qui pourrait être acquise par le biais de l'étude. Cette idée est également absente dans le corpus en espagnol, par contre -comme les étudiants le font avec le *succès*- les professeurs universitaires associent à l'*éxito* (*succès*) le mot **but**, bien qu'il soit plus spontané et fréquent chez ces derniers. Ce terme installe l'intention et la volonté dans l'*éxito*/le *succès* et deux voies s'avèrent possibles dans cette association : soit le succès apparaît comme le but du sujet, soit le but atteint conduit au succès.

Deux autres mots, différents cette fois-ci, rassemblent les deux groupes enquêtés : triomphe, chez les étudiants de FLE et victoire, chez les professeurs universitaires. Certes ces entités lexicales sont différentes, mais elles ont des rapports très étroits dans les deux langues de notre intérêt : en français, Le terme triomphe est présenté comme une victoire et une réussite éclatantes. Les deux éléments de la signification renvoient à une grande satisfaction. Quant au mot **victoria** (**victoire**), synonyme de **triunfo** (**triomphe**) en espagnol, apparaît comme l'« acción de vencer, en cualquier acepción », dans le DUE (Moliner), ce qui se traduit comme « vaincre, dans toutes les acceptions » et qui renvoie à une heureuse issue. Dans les deux cas, les mots **triomphe** et **victoire** caractérisent l'*éxito/succès* comme une grande réussite. Le mot triomphe porte donc des valeurs axiologiquement positives qui recouvrent la zone modale morale et affective. Nous considérons que le terme **victoria** (**victoire**) se relie d'une manière très étroite au terme **conquista** (**conquête**) qui apparaît en espagnol comme l'action de conquérir, dans la guerre ou avec effort, et aussi obtenir ou parvenir à quelque chose avec effort. Ce mot qui renvoie à l'idée de lutte, de combat et d'effort acharné inscrit ces orientations dans les stéréotypes du terme *éxito* (*succès*) et différencie clairement la conception de l'*éxito* chez les Colombiens parlant espagnol et les étudiants de FLE, même si leur culture d'origine est partagée.

En analysant le mot **être**, mobilisé seulement par les étudiants, nous rappelons qu'il renvoie au sujet comme acteur du **succès** et il se relie à d'autres entités comme **heureux** et **bon(ne)** pour rendre compte de l'une des conséquences du **succès** ou pour caractériser les actions ou la vie de celui qui réussit d'une manière éclatante. On pourrait joindre au terme **être**, prédicat nominal, l'entité lexicale **amour** qui met en relief l'attachement désintéressé et profond aux activités qui peuvent déboucher sur de bons résultats et aussi sur le **succès** ; en même temps, cette entité lexicale peut renvoyer au goût très prononcé pour les activités qui mènent à de très bons résultats, ce qui peut procurer du plaisir.

Nous allons à présent aborder les valeurs portées par le nombre élevé et par la diversité de termes que les professeurs universitaires et les étudiants ont associés spontanément aux entités lexicales **éxito** et son équivalent français **succès**. Après avoir repéré et dépouillé les termes et les valeurs entraînées par chacun d'entre eux, nous exposons ces dernières dans le tableau comparatif qui suit :

Professeurs universitaires			Etudiants de FLE		
Succès DC	Valeurs	%	Succès DC	Valeurs	%
satisfaction	<Axiologiques morales affectives +>	38,10	travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	27,86
réussite	<Axiologiques bivalentes>	33,33	satisfaction	<Axiologiques morales affectives +>	14,29
joie	<Axiologiques morales affectives +>	23,81	vie	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et éthiques +>	14,29
réalisation	<Axiologiques affectives-hédoniques et morales +>	19,05	argent	<Axiologiques pragmatiques +>	13,57
but	<Volitives>	19,05	effort	<Axiologiques affectives ->	13,57
effort	<Axiologiques affectives ->	14,29	bonheur	<Axiologiques morales affectives +>	12,86
récompense	<Axiologiques pragmatiques +>	14,29	famille	<Axiologiques morales et affectives +>	11,43
résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	14,29	joie	<Axiologiques morales affectives +>	8,57
victoire	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	14,29	réussite	<Axiologiques bivalentes>	8,57
renommée	<Volitives et axiologiques pragmatiques morales-affectives +>	14,29	résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	7,86
accomplissement	<Axiologiques morales affectives +> pragmatiques	9,52	étude	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	7,86
bien-être	<Axiologiques morales affectives +>	9,52	bonne	<Axiologiques pragmatiques et affectives éthiques et morales +>	7,14
conquête	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	9,52	connaissance	<Epistémiques pragmatiques +>	6,43
application	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	9,52	faire	--	6,43
gain	<Axiologiques pragmatiques +>	9,52	reconnaissance	<Volitives et axiologiques pragmatiques affectives +>	6,43
bonheur	<Axiologiques morales affectives +>	9,52	but	<Volitives>	5,71
acceptation	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	9,52	triomphe	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	5,71
opportunité	<Axiologiques pragmatiques +>	9,52	être	<Volitives, axiologiques éthiques +>	5,71
prospérité	<Axiologiques morales affectives pragmatiques +>	9,52	amour	<Axiologiques affectives +>	5,71
			pouvoir		5,71
			progrès	<Axiologiques pragmatiques +>	5
			voyager	<Axiologiques bivalentes>	5
			heureux	<Axiologiques morales affectives +>	4,29

Figure 233 : **Succès** – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

A partir de cette mise en parallèle des valeurs portées par les termes de chacun des corpus, nous représentons la synthèse de chaque groupe dans le graphique suivant :

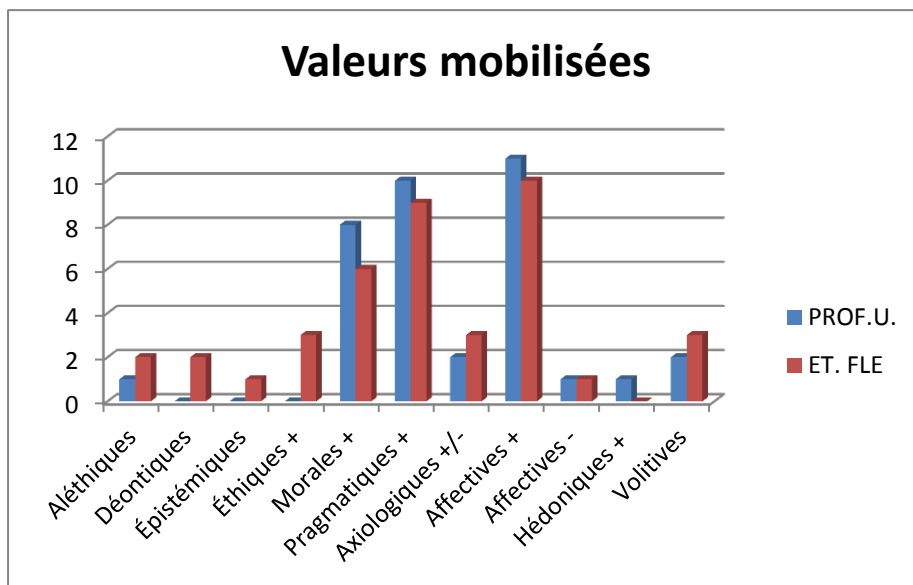


Figure 234 : Graphique : **Succès** – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Au-delà du nombre légèrement supérieur des valeurs mobilisées par les étudiants par rapport aux professeurs universitaires, les deux groupes enquêtés rendent compte d'une conception positive de l'*éxito*/du *succès*. Cela revient à dire que de nombreuses entités lexicales associées aux mots *éxito* et *succès* sont porteuses prioritairement de valeurs axiologiquement positives qui recouvrent trois zones modales : affectives, pragmatiques et morales. Comme l'avons montré ci-dessus, plusieurs termes tels que satisfaction, bonheur, joie, conquête, acceptation, triomphe, reconnaissance, etc. véhiculent des valeurs morales et affectives qui inscrivent dans les représentations des mots *éxito* et *succès* une conception positive dans la mesure où ils renvoient aux effets positifs sur l'esprit et l'estime du sujet, sur ses sentiments et son bien-être. En général, ces termes se relient à l'*éxito* et au *succès* au moyen de rapports cause-conséquence.

Quant aux valeurs pragmatiques positives, elles sont portées par des entités lexicales telles que travail, argent, gain, récompense, opportunité, prospérité et progrès qui mettent en valeur les conséquences positives de l'*éxito* / du *succès* surtout sur le plan matériel et individuel. Ces mots rendent donc compte de l'utilité, des bénéfices que le sujet peut tirer de ses résultats remarquables. D'autres valeurs sont beaucoup moins mobilisées dans les deux corpus et concernent les axiologiquement bivalentes et les volitives qui marquent les effets ou les possibilités qui découlent du succès. Le co-texte et le contexte permettent de déterminer l'orientation des premières. Les finalisantes, elles, introduisent dans l'ensemble des stéréotypes des mots *éxito* et *succès* l'intention et la volonté du sujet d'obtenir de très bons résultats, la récompense, la renommée et la reconnaissance.

Finalement, à la différence des professeurs universitaires, les étudiants de FLE mobilisent des valeurs éthiques positives portées par des mots tels que **vie**, **être** et **bon** qui rendent compte de l'importance de l'existence, de l'être humain et des actions qu'il effectue et qui rendent possible l'obtention de très bons résultats.

En conclusion, les deux groupes enquêtés mobilisent les mêmes valeurs qui apparaissent les plus portées par les termes qu'ils relient à l'*éxito* et au *succès*. Parmi les onze valeurs mobilisées par les étudiants, et les huit convoquées par les termes des professeurs, il

existe un nombre marqué qui est très peu mobilisé et qui n'est pas très représentatif de chacun de ces deux groupes d'enquêtes.

VII.5.2.2 Deuxième questionnaire

Nous allons à présent analyser comparativement les résultats de ce deuxième volet des enquêtes dans lequel nous avons sollicité aux professeurs universitaires et aux étudiants de FLE de choisir les DA qu'ils considéraient possibles et ceux qu'ils refusaient et, donc, impossibles à leurs yeux. Nous exposons les résultats des deux corpus dans le tableau qui suit :

Séries de chaînes	Professeurs universitaires		Etudiants de FLE	
	possible %	Impossible %	possible %	Impossible %
Succès donc réputation, alors bonheur.	90,48	9,52	80,71	19,29
Succès alors bonheur, mais sacrifice.	90,48	4,76	90	10
Succès alors bonheur, mais travail.	85,71	9,52	92,14	7,86
Succès donc motivation, mais engagement.	95,24	0	73,57	25,71

Figure 235 : **Succès** – Tableau comparatif des DA autorisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

La première lecture de ce tableau montre que les deux groupes autorisent les quatre DA proposés. Ensuite, notons que les professeurs universitaires sont plus nombreux à évaluer comme possibles les quatre DA. Le troisième aspect important met en évidence que seul le dernier DA n'obtient pas une majorité marquée des réponses chez les étudiants qui l'évaluent comme impossible. Tenant à rendre plus visibles les ressemblances et les différences dans les réponses des deux groupes, nous représentons les données obtenues dans le graphique suivant :

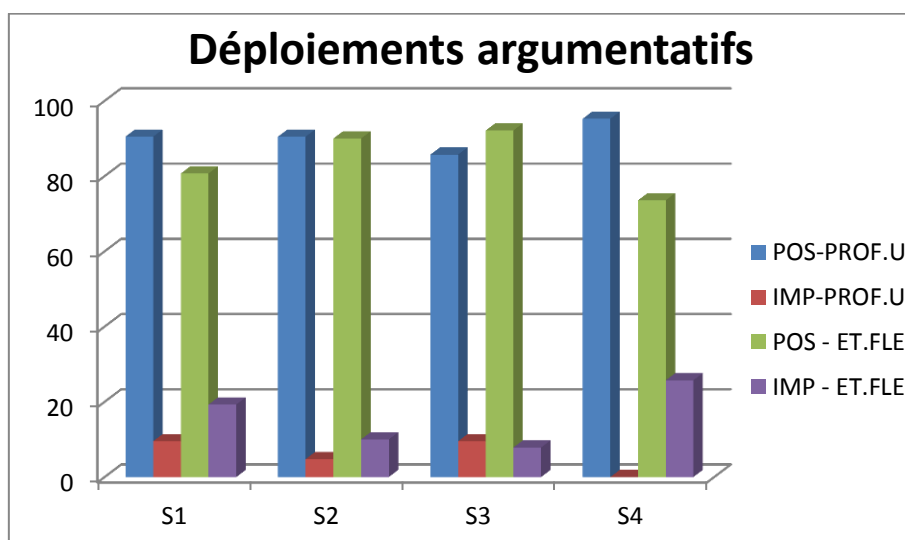


Figure 236 : Graphique : **Succès** – Évaluation des DA par les professeurs universitaires et les étudiants de FLE

Dans cette approche comparative, nous constatons qu'à quelques différences près sur le plan des pourcentages, les ressemblances et les différences entre les professeurs universitaires et les étudiants de FLE correspondent à celles que nous avons identifiées dans le couple professeurs universitaires-enseignants de FLE. Par conséquent, l'analyse à effectuer

est celle que nous avons exposée auparavant et dont nous présenterons une synthèse reprenant les aspects clés.

Sans qu'il y ait, en principe, une différence déterminée par la langue, maternelle ou étrangère, les professeurs universitaires et les étudiants de FLE autorisent le DA « succès DC réputation DC bonheur ». Par conséquent, les deux groupes voient dans le mot succès des rapports cause-effet avec la réputation et le bonheur, en ce sens que grâce à des très bons résultats que peut obtenir un sujet, il peut acquérir de la réputation qui favorise la satisfaction pleine de son être. Ces effets positifs entraînent, aussi bien en espagnol qu'en français, donc la renommée et la présence sociale du sujet, ainsi que des sentiments qui favorisent son bien-être personnel.

Le deuxième et troisième DA permettent de constater une ressemblance dans compétence sémantique argumentative des deux groupes enquêtés. En autorisant le DA « succès DC bonheur PT sacrifice », ces informateurs relient, dans un bloc d'argumentation externe normatif, l'entité lexicale succès au bonheur et, dans un bloc d'argumentation externe transgressif, cette entité lexicale au sacrifice. Comme nous l'avons exposé auparavant, la perception de cet enchaînement et son autorisation sont particulières en raison de la signification du mot sacrifice. Les professeurs et les étudiants sont d'accord sur une relation très marquée entre le sacrificio/le sacrifice et l'éxito/le succès. Nous rappelons que la consultation de deux dictionnaires d'espagnol nous a menés à constater que le mot sacrifice renvoie à peligro (danger), privación (privation), à un trabajo que alguien se impone (travail très difficile que quelqu'un s'impose de faire), à une acción a que alguien se sujeta con gran repugnancia por consideraciones que a ello le mueven (action à laquelle quelqu'un se soumet avec répugnance à cause de raisons qui le poussent à le faire). De même, la recherche dans le Nouveau Petit Robert Électronique 2009 a montré des ressemblances dans les définitions dictionnairiques, en ce sens que ce dictionnaire définit le sacrifice en tant « Renoncement ou privation volontaire (en vue d'une fin religieuse, morale, ou même utilitaire) ». Dans cet ordre d'idées, aux yeux des deux groupes d'enquêtés, un sujet serait prêt à se priver de quelque chose, à se soumettre à des activités périlleuses voire inhumaines à condition d'avoir du succès et, par cette voie, de parvenir au bonheur.

En conclusion, nous considérons que cette acceptation du DA a pour origine des éléments culturels propres à des pays latino-américains comme la Colombie où le sacrifice a une forte composante religieuse et aussi où plusieurs efforts qu'il faut faire pour réussir ou accomplir ses fonctions sont considérés comme des **sacrificios (sacrifices)**.

En poursuivant le rappel de l'analyse faite auparavant, le troisième DA est accepté par les professeurs et par les étudiants de FLE. Dans cet ordre d'idées, les deux groupes voient comme possible le DA **succès DC bonheur PT travail** et, de ce fait, le bonheur comme conséquence positive de l'**éxito/succès**. Les enquêtés acceptent dans ce bloc d'argumentation externe transgressif le travail qui s'impose comme condition pour le succès, donc pour le **bonheur**. Le **travail** se présente comme une nécessité et une obligation pour faire utilement, ce qui peut conduire au succès. Il faut rappeler que, suivant cet enchaînement, le **travail** peut se relier au succès par des rapports condition-but et le travail s'effectue afin d'obtenir la reconnaissance et le bonheur. Ce mot, travail, peut aussi se relier à l'éxito/au **succès** au moyen de rapports cause-effet dans lesquels le **succès** et le **bonheur** sont des conséquences positives du travail réalisé. A partir des réponses des deux groupes, il faudra chercher dans des aspects

culturels et sociaux la base de la compétence sémantique argumentative, car il semble qu'elle n'est pas forcément forgée par la langue maternelle ou étrangère.

Finalement, le DA *succès DC motivation PT engagement* met en évidence une autre ressemblance de la compétence sémantique argumentative des professeurs et des étudiants. Ces deux groupes autorisent ce DA parce qu'ils considéreraient que les rapports reliant les entités lexicales *éxito* et *succès* à la *motivación* et à la *motivación*, respectivement, se fondent sur la cause-effet. Ils considèrent également que le sujet ayant du succès est motivé et cette motivation découle de la reconnaissance et de l'estime. En même temps, le succès se relie à l'*engagement* par des rapports de condition ou contrainte, au moyen d'un bloc d'argumentation externe transgressif. Ce DA, *succès DC motivation PT engagement*, attire l'attention sur le fait que le succès ne conduit pas normalement à un compromis, à un engagement obligeant le sujet à mieux faire ou, au moins, à maintenir sa qualité ou la performance qui lui a permis d'obtenir de très bons résultats et de jouir de la reconnaissance sociale et de la réputation. Cet enchaînement semble plus difficile à comprendre et à accepter comme possible en français langue étrangère, notamment chez les étudiants.

Compte tenu des valeurs inscrites dans chacun des termes faisant partie des déploiements argumentatifs proposés aux enquêtés, ainsi que de leurs réponses autorisant certains de ces DA, nous dressons un inventaire de ces valeurs et mettons en parallèle la synthèse. Le graphique ci-dessous représente les valeurs mobilisées et permet d'identifier les similitudes et les différences dans l'acceptation des valeurs inscrites dans les DA :

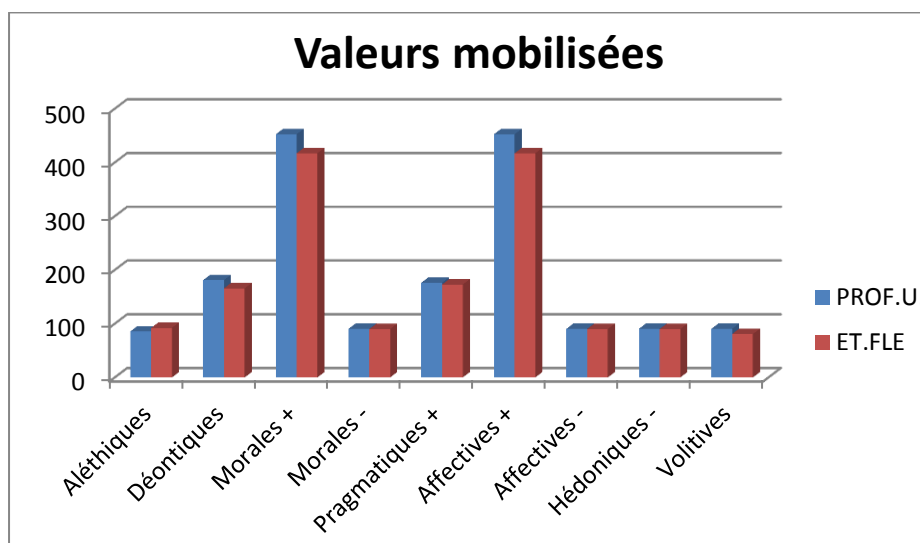


Figure 237: Graphique : *Succès* – Valeurs mobilisées dans les DA proposés

Le graphique précédent corrobore les résultats de l'analyse des réponses concernant les DA et ceux de l'analyse du couple professeurs universitaires-enseignants de FLE. Dans cet ordre d'idées, nous constatons la prépondérance, dans les deux groupes enquêtés, des valeurs axiologiquement positives recouvrant les zones modales morale et affective. Une petite différence par rapport aux analyses préalables consiste en la légère baisse des pourcentages des autorisations chez les étudiants, ce qui renvoie à une compétence sémantique argumentative en cours de développement, à la différence d'une compétence plus solide chez les enseignants. Après ces valeurs, les plus marquées correspondent aux déontiques et aux pragmatiques positives.

Les réponses fournies par les enquêtés rendent compte de leur accord avec les valeurs inscrites dans les quatre DA et, de ce fait, ces enquêtés ont une représentation positive très marquée du succès et de ses rapports avec les entités lexicales porteuses des valeurs les plus convoquées dans ces enchaînements. Ce sont donc la réputation, le bonheur et la motivation les termes qui véhiculent l'orientation positive et renvoient à la satisfaction pleine qui provient du fait d'être honorablement connu et célèbre, ce qui à son tour peut motiver le sujet à mieux faire. Ces valeurs rendent donc compte de l'influence positive du succès et de leurs effets sur l'esprit de la personne. L'une des représentations les plus solides du succès est le mot bonheur et marque profondément les rapports avec le succès grâce aux valeurs morales et affectives positives qu'il porte.

Même si le pourcentage rendant compte de leur inscription dans les DA, les valeurs pragmatiques positives assignent aux rapports du succès avec d'autres entités lexicales l'idée de l'utilité, du positif, du bénéfique que le sujet peut tirer des très bons résultats et de la renommée qui en provient. Finalement, les valeurs déontiques introduisent dans ces enchaînements l'idée de l'obligation et de la nécessité représentées dans les activités d'utilité à faire et dans l'engagement qui découle du *succès*. Par conséquent, le bonheur est très relié à l'*éxito* et au *succès*, mais pour parvenir à de très grands résultats favorables, l'individu doit se consacrer aux activités, comme le travail, qui peuvent le conduire à des conditions telles qu'il peut jouir de la bonne réputation et d'autres effets positifs.

VII.5.2.3 Troisième questionnaire

En répondant à notre demande de définir les termes *éxito* (*succès*), les professeurs universitaires et les étudiants de FLE ont utilisé plusieurs mots rendant compte des idées qui renvoient à des éléments stables de ces deux entités lexicales. Après avoir analysé séparément les deux corpus, nous nous consacrerons à une analyse comparative de leurs réponses. Pour ce faire, nous commençons par mettre en parallèle ces résultats dans le tableau qui suit :

Professeurs universitaires		Etudiants de FLE	
Succès DC	Occurrences %	Succès DC	Occurrences %
réussite	42,86	résultat	25
but	33,33	personne	20,71
satisfaction	28,57	vie	20
résultat	23,81	travail	20
réalisation	14,29	bon	17,86
accomplissement	14,29	chose	17,14
effort	14,29	objectif	15,71
vie	14,29	satisfaction	15
aboutissement	9,52	obtenir	15
travail	9,52	faire	14,29
social	9,52	fait	12,86
		effort	12,14
		but	12,14
		avoir	11,43
		bien	11,43
		activité	5,71
		étude	4,29
		bonheur	3,57
		motivation	2,86
		obtention	2,86
		positif	2,86
		réalisation	2,14

Figure 238 : Tableau comparatif des définitions de *succès* en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Ce tableau présente un nombre de mots légèrement supérieur chez les étudiants de FLE par rapport aux locuteurs d'espagnol. En outre, 6/27 termes mobilisés par l'ensemble total des enquêtés sont communs aux deux corpus, ce qui revient à dire qu'en réalité les étudiants de FLE ont utilisé 11 mots différents pendant que les professeurs universitaires ont eu recours à cinq mots différents. Dans le graphique ci-dessous apparaît une représentation des résultats correspondants aux six mots similaires que les deux groupes mobilisent :

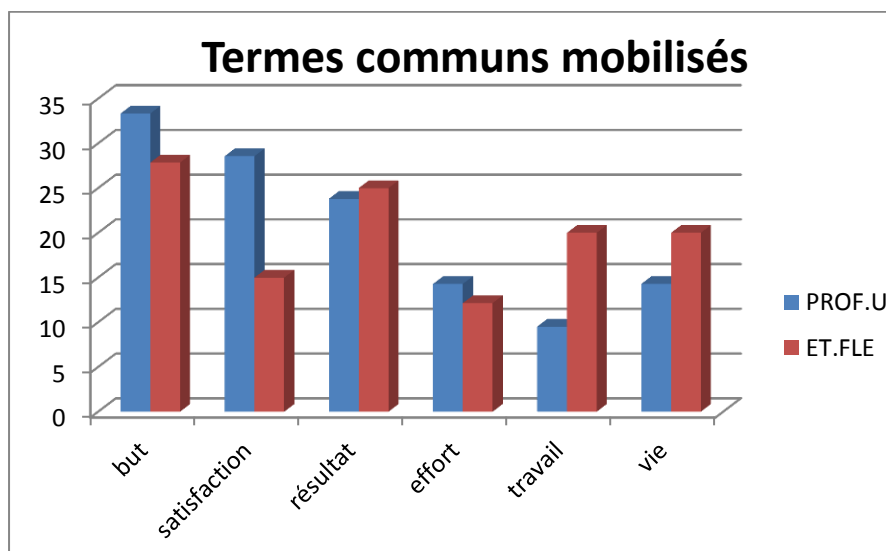


Figure 239 : Graphique : **Succès** – Termes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Au même titre que nous l'avons exposé auparavant, malgré le fait que les deux groupes mobilisent des mots équivalents en espagnol et en français, à l'intérieur de ce sous-ensemble il existe des différences qui rendent aussi compte des perceptions et des caractéristiques sur le plan culturel et linguistique. Ainsi, les locuteurs d'espagnol rendent plus fréquents dans leurs définitions les mots **objetivo (but)**, **satisfacción (satisfaction)** et **resultado (résultat)**, alors que dans le corpus correspondant aux étudiants de FLE les mots qui prévalent sont **but (but et objectif)**, **resultado (résultat)**, **vie** et **travail**. Ces différences montrent qu'en espagnol, à la lumière des réponses des locuteurs de cette langue, sont très importants des éléments stables de l'*éxito* qui renvoient à la volonté et à l'intention du sujet, aux résultats positifs qui ont des incidences sur son esprit et son affectivité, ainsi qu'à l'aboutissement lui-même ou obtention d'un résultat. Face à ces idées du mot *éxito*, les étudiants de FLE s'orientent vers une conception qui, en plus de coïncider quant aux mots **resultado (résultat)/résultat** et **objetivo (but)/but**, accorde de l'importance à des aspects vitaux, ainsi que nécessaires et obligatoires pour le développement du sujet. Dans cet ordre d'idées, le succès se présente comme une partie fondamentale pour la vie et pour le travail (emploi, par exemple) et ce dernier est, à son tour, indispensable à l'obtention de très bons résultats et à la bonne réputation.

Analyser séparément, à présent, l'ensemble des mots mobilisés par chaque groupe, permet de rappeler que les termes des professeurs universitaires renvoient à des plusieurs aspects tels que le résultat des actions du sujet : **logro (réussite)**, **resultado (résultat)**, **aboutissement**, **realización (réalisation)**, **cumplimiento (accomplissement)**, son intention : **objetivo (but)**, les conséquences positives des résultats obtenus : **satisfacción (satisfaction)**, des conditions ou des caractéristiques menant à un résultat : **esfuerzo (effort)**, les domaines où prend place le succès : **vida (vie)**, **trabajo (travail)** et **social (social)**. Les étudiants de

FLE ont recours à des entités lexicales qui inscrivent parmi les éléments stables du succès une conception de résultat des actions effectuées : **résultat**, à la bonne qualité de ce résultat ou des actions réalisées : **bon, bien**, à la volonté et à l'intention du sujet : **objectif, but, obtenir**, aux activités concernées par de très bons résultats ou aux domaines d'action où le sujet cherche à avoir succès : **faire, fait, activité, travail, vie**, à la nature humaine et sociale de l'acteur qui cherche le succès ou qui en bénéficie : **personne**, aux conditions et exigences qui pourraient conduire à de très bons résultats : **effort** et conséquences positives des résultats obtenus : **satisfaction**.

La reprise détaillée des termes utilisés par chacun des groupes permet de constater que, à partir des premiers mots les plus mobilisés, les professeurs universitaires s'orientent plutôt vers l'idée de logro (réussite), et ce mot est représenté en français par le terme résultat. Face à cette idée des locuteurs d'espagnol, les étudiants de FLE centrent leurs définitions du mot succès sur l'idée de but, donc ils s'orientent vers l'intention et la volonté de parvenir à un résultat. Nous remarquons que les deux mots les plus fréquents sont, chez les locuteurs d'espagnol, **logro (réussite)** et **but** et, chez les étudiants de FLE, **but** et **résultat**. Une remarque s'avère nécessaire : d'après les recherches dictionnairiques l'idée du résultat en français correspondrait aux mots **resultado (résultat)** et **logro (réussite)** en espagnol. A partir de ce premier résultat des deux corpus et de la remarque précédente, nous considérons que les deux groupes mobilisent les mêmes éléments stables de l' éxito/ du succès, mais les professeurs privilégient le résultat, l'aboutissement, alors que les étudiants s'orientent plutôt vers l'intention et la volonté de parvenir à ce résultat.

En tout cas, les deux groupes déterminent comme éléments fondamentaux des mots **éxito** et **succès** le résultat, l'aboutissement d'une action, d'un processus, d'un projet, etc. qu'ils se sont imposé, qu'ils ont décidé de mener à bien et, par conséquent ils ont souhaité obtenir. Dans cet ordre d'idées, autant en espagnol qu'en français le terme **objetivo (but)** insère dans les éléments des entités lexicales **éxito (succès) succès** l'intention de parvenir à ce résultat, de réussir, donc d'avoir du succès. Le mot **but** marque donc la présence de l'intention, le souhait de parvenir à quelque chose, dans le noyau du mot **éxito** en espagnol et **succès** en français, à la lumière des corpus analysés.

Comme nous l'avons signalé auparavant, atteindre l'**objetivo (but)** permet aux locuteurs d'espagnol de considérer qu'il existe le **cumplimiento (accomplissement)** et donc la **satisfacción (satisfaction)**. A la différence des étudiants de FLE, les professeurs universitaires n'utilisent aucune entité lexicale renvoyant à la qualité du **résultat** obtenu. Parmi les mots mobilisés par les étudiants nous remarquons la présence du terme **bon** qui renvoie à la qualité du résultat obtenu. En outre, il apparaît dans le corpus français un autre terme qui rend compte de la qualité, notamment de la bonne qualité d'un processus, d'une action et c'est le mot **bien**. Cette entité lexicale accorde, aux yeux des étudiants, une orientation et une conception positive plus visible du succès en français.

D'autre part, contrairement à l'importance que les professeurs universitaires accordent au mot **satisfacción (satisfaction)**, étant le troisième le plus fréquent, les étudiants de FLE ne lui accordent pas autant de prépondérance et privilégient les entités lexicales **personne** et **vie**, dont ce dernier existe aussi dans le corpus de langue espagnole mais dans une moindre fréquence. A partir de ces aspects, nous constatons que les locuteurs d'espagnol ajoutent à leur idée de l'**éxito (succès)** une conséquence positive qui a des incidences sur l'esprit du sujet, qui influence positivement son affectivité, alors que les étudiants de FLE accordent au

succès le caractère humain du sujet, avec toutes ses caractéristiques de **personne**, et ils ajoutent la dimension vitale qui peut être en rapport avec les moyens de gagner sa **vie** et, dans cet ordre d'idées, le succès pourrait faciliter la vie du sujet. A cela il faut ajouter que tandis que les étudiants s'orientent vers une conception du succès reliée au vital, à l'existence, les professeurs s'orientent plutôt vers le social. De cette dimension sociale découlerait une relation du succès avec la présence sociale de l'individu, sa promotion sociale et la reconnaissance qui l'intéresserait.

Un autre mot apparaît comme très représentatif des idées que les étudiants de FLE ont du succès, à savoir : **travail** qui est renforcé par d'autres mots tels que **fait, activité, chose** et **faire**, et qui est moins marqué chez les professeurs universitaires. Suivant ces données, d'une manière beaucoup plus marquée en FLE qu'en espagnol, ces mots inscrivent dans le **succès**, et dans le terme **éxito**, la nécessité et l'obligation de faire utilement en vue d'avoir succès, d'obtenir de très bons résultats. Autrement dit, le **travail** se présente comme nécessaire et indispensable pour aboutir, pour parvenir à des résultats très remarquables et pour avoir une bonne réputation. Cependant, la présence de cette entité lexicale peut renvoyer aussi à l'idée d'avoir le succès comme seul but du travail.

En observant les autres entités lexicales auxquelles ont recours les deux groupes étudiés, les locuteurs d'espagnol utilisent l'**aboutissement** qui n'est pas parmi les mots des étudiants et qui renvoie à l'idée de **résultat** et de **réussite**. Par conséquent, cette idée de l'**éxito** comme résultat se renforce et confirme les premiers aspects exposés ci-dessus. Dans le corpus de FLE nous constatons que seul le mot résultat renvoie à l'idée qu'il entraîne et que c'est le terme **obtenir** qui va renforcer le **but** auquel renvoient les définitions de ces enquêtés. Finalement, tout en étant plus marqué en espagnol qu'en français, le mot **esfuerzo (effort)** et **effort** inscrivent dans les éléments du noyau des terme **éxito (succès)** et **succès** des aspects négatifs liés aux exigences et aux défis auxquels doit faire face le sujet pour parvenir à ses fins.

Après cette analyse portant sur les mots présents dans les définitions de l'**éxito** et du **succès** proposées par les professeurs universitaires et par les étudiants de FLE, nous aborderons la comparaison de valeurs portées par ces mots. Le tableau ci-dessous présente les valeurs identifiées dans un chapitre précédent :

Professeurs universitaires			Etudiants de FLE		
Succès DC	Valeurs	%	Succès DC	Valeurs	%
réussite	<Axiologiques bivalentes>	42,86	résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	25
but	<Volitives>	33,33	personne	<Déontiques et axiologiques morales +>	20,71
satisfaction	<Axiologiques morales affectives +>	28,57	vie	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et éthiques +>	20
résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	23,81	travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	20
réalisation	<Axiologiques affectives-hédoniques et morales +>	14,29			17,86
accomplissement	<Axiologiques morales affectives +> pragmatiques	14,29	bon	<Axiologiques pragmatiques et affectives éthiques et morales +>	17,14
effort	<Axiologiques affectives - >	14,29	chose	--	15,71
vie	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et éthiques +>	14,29	objectif	<Volitives>	15
aboutissement	<Axiologiques morales affectives +> pragmatiques	9,52	satisfaction	<Axiologiques morales affectives +>	15

travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	9,52	obtenir	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	14,29
social	<Déontiques et aléthiques et axiologiques éthiques +>	9,52	faire	<Déontiques et axiologiques pragmatiques +>	12,86
			fait	<Axiologiques bivalentes >	12,14
			effort	<Axiologiques affectives - >	12,14
			but	<Volitives>	11,43
			avoir	--	11,43
			bien	<Axiologiques pragmatiques et affectives éthiques et morales +>	5,71
			activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	4,29
			etude	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	3,57
			bonheur	<Axiologiques morales affectives +>	2,86
			motivation	<Axiologiques morales affectives +>	2,86
			obtention	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	2,86
			positif	<Axiologiques pragmatiques et affectives éthiques et morales +>	2,14
			réalisation	<Axiologiques affectives-hédoniques et morales +>	3,30

Figure 240 : **Succès** – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Dans le graphique ci-dessous nous apparaissent représentées et comparées les valeurs portées par les mots en espagnol et en français. Nous remarquons que sur la diversité de valeurs axiologiques mobilisées trois sont prépondérantes chez les professeurs universitaires et quatre chez les étudiants de FLE. L'on peut remarquer aussi que la grande majorité de ces valeurs sont positives, ce qui marque déjà et confirme la conception positive que les deux groupes enquêtés ont des termes *éxito* et *succès*.

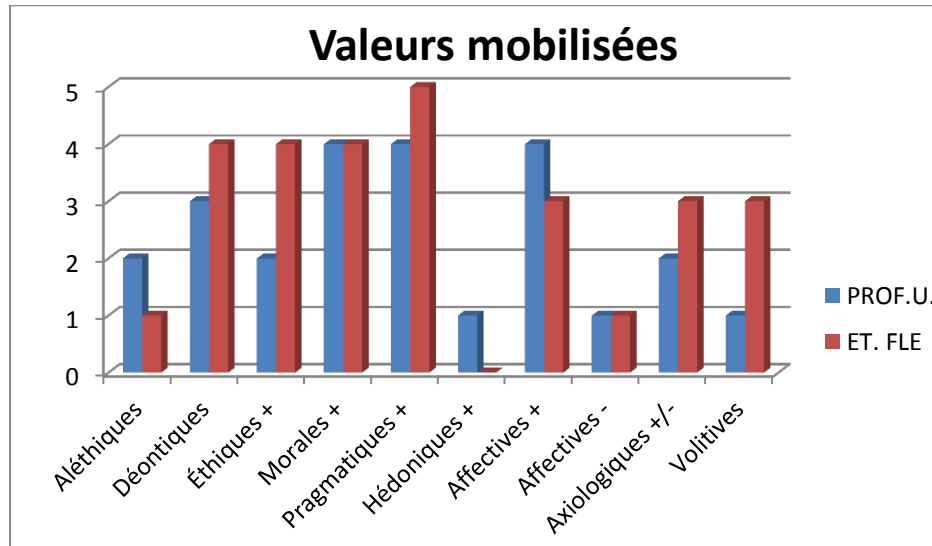


Figure 241 : Graphique : **Succès** – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)

Ce graphique montre que les professeurs universitaires mobilisent de façon très nette des valeurs axiologiquement positives qui recouvrent trois zones modales : affectives, pragmatiques et morales. Face à cette prépondérance des valeurs citées, les étudiants de FLE ont inscrit dans les mots servant à définir le succès des valeurs axiologiquement positives qui recouvrent quatre zones modales et des valeurs déontiques et volitives par-dessus de valeurs mobilisées de manière moins marquée. A partir de cette constatation, nous considérons que les valeurs mobilisées par les étudiants de FLE se caractérisent par leur hétérogénéité, ce qui à

son tour rend compte de la conception positive et complexe qu'ils ont du *succès*. D'autre part, les valeurs affectives prédominent dans le corpus de langue espagnole, alors que celles qui sont les plus marqués en FLE sont les pragmatiques positives. Cette différence confirme notre analyse des termes réalisée précédemment, en ce sens que les professeurs marquent l'*éxito* plutôt d'une conception qui rend compte des effets positifs du succès et de leur incidence sur les sentiments, sur l'esprit, sur l'affectivité du sujet, tandis que les étudiants privilégient l'idée du *succès* qui a des rapports très étroits avec le bien, l'utilité et le développement de la personne.

Les deux groupes s'accordent sur la place des valeurs pragmatiques qui renvoient aux conséquences positives de l'*éxito*/du *succès* et qui concernent l'utilité du succès pour la vie personnelle, professionnelle et sociale de l'individu. Aux valeurs portées par les termes en FLE s'ajoutent les axiologiquement bivalentes qui installent dans le noyau du *succès* des orientations que seuls le co-texte et le contexte peuvent préciser et, de ce fait, les aspects auxquels elles renvoient peuvent être aussi bien positifs que négatifs. En outre, les étudiants marquent le *succès* de valeurs finalisantes volitives qui inscrivent dans cette entité lexicale l'intention et la volonté de faire, de parvenir à ses fins et d'obtenir des résultats remarquables qui permettent au sujet une transformation de soi, mais pas forcément positive. A cette idée de la volonté s'ajoute une conception de l'obligation de faire d'une certaine manière pour atteindre les buts fixés et obtenir de très bons résultats permettant d'être reconnu et d'assurer des changements personnels qui aient des incidences sur la conception de la vie. Finalement, nous constatons que les étudiants de FLE convoquent dans leurs représentations du succès des valeurs éthiques et morales positives qui prédominent sur les affectives positives, les volitives et les aléthiques. Cela revient à dire que dans leur idée de *succès* une conception du bien et du mal peut orienter leur intention, leur volonté, voire leur nécessité d'être reconnus, d'avoir du succès.

VII.5.3 Le mot *succès* chez des enseignants de FLE et des étudiants de FLE colombiens

VII.5.3.1 Premier questionnaire

Dans ce troisième volet des enquêtes passées auprès de nos informateurs, nous aurons l'occasion de voir ensemble les caractéristiques des corpus constitués à partir des mots que les deux groupes de FLE ont associés à l'entité lexicale *succès*. Le tableau présenté ci-dessous rend compte des termes mobilisés spontanément par chaque groupe et permet d'identifier les mots communs, les mots différents, leurs fréquences et la place qu'ils ont dans l'inventaire dressé :

Enseignants de FLE		Etudiants de FLE	
Succès DC	Occurrences %	Succès DC	Occurrences %
bonheur	33,33	travail	27,86
joie	33,33	satisfaction	14,29
travail	33,33	vie	14,29
avoir	22,22	argent	13,57
prospérité	22,22	effort	13,57
réussite	22,22	famille	12,86

voyages	22,22	bonheur	11,43
bon	22,22	joie	8,57
satisfaction	22,22	réussite	8,57
emploi	22,22	résultat	7,86
résultat	22,22	étude	7,86
valeur	22,22	bonne	7,14
		connaissance	6,43
		faire	6,43
		reconnaissance	6,43
		but	5,71
		triomphe	5,71
		être	5,71
		amour	5,71
		pouvoir	5,71
		progrès	5
		voyager	5
		heureux	4,29

Figure 242: Tableau comparatif des mots associés à **succès** en français (E. FLE et ET. FLE)

Même si les deux groupes d'informateurs sont censés associer globalement les mêmes termes, et avec des fréquences très proches, en raison de la langue maternelle commune et la langue étrangère partagée, nous constatons au-delà des sept entités lexicales communes, que des aspects comme la fréquence et la disponibilité rendent compte de représentations différentes et de valeurs différentes de ces représentations du **succès**. Très en rapport avec le nombre d'informateurs plus élevé, les étudiants mobilisent environ le double des termes convoqués par les enseignants de FLE, *id est* 23 contre 12, mais sept de ces mots étant communs, les premiers informateurs associent en réalité au mot succès 17 termes et les derniers 6 seulement. Une représentation des ressemblances et différences sur le plan quantitatif apparaît dans le graphique qui suit :

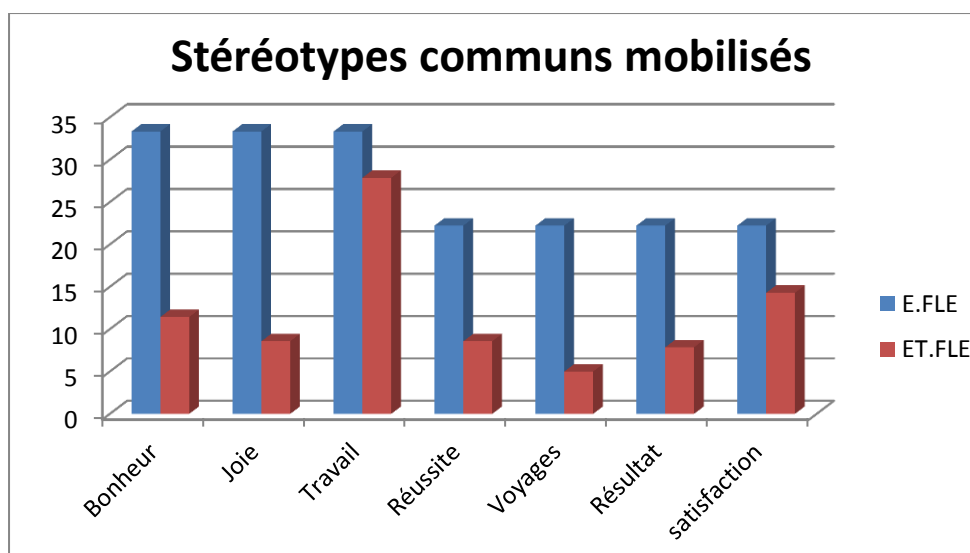


Figure 243: Graphique : **Succès** – Stéréotypes communs mobilisés en français (E. FLE et ET. FLE)

Si nous nous intéressons seulement à ces entités lexicales communes aux deux groupes de FLE, nous confirmons qu'au-delà de cette caractéristique les enseignants de FLE pensent plus spontanément aux mots **bonheur**, **joie** et **travail**, alors que les étudiants mobilisent **travail**, **satisfaction**, **résultat** et **bonheur**. Par conséquent, parmi ces termes communs les enseignants privilégient une conception positive liée à l'affectivité, aux sentiments positifs,

au bien-être du sujet qui a succès. Face à cette conception, les étudiants s'orientent plutôt vers des stéréotypes reliés à des activités indispensables et nécessaires pour faire utilement. Dans ce dernier cas, le travail est soit la condition pour avoir succès, soit le but de ce travail est le succès. Ou encore le *succès* a des rapports cause-effet avec le **travail** dans lesquels le *succès* est une conséquence positive du travail bien effectué.

Cependant, puisqu'il est indispensable pour les fins de cette recherche d'analyser l'ensemble des termes associés spontanément au mot *succès*, nous allons aborder, à présent, l'étude comparative de chacun d'entre eux.

Les étudiants de FLE mobilisent des entités lexicales renvoyant à différents référents. Dans cet ordre d'idées, et comme nous avons affirmé plus haut, ces enquêtés associent au *succès* des termes en rapport avec des domaines de l'expérience humaine tels que **famille, étude, travail** et **vie**. Nous rappelons que le terme **étude** ne concerne pas que l'activité intellectuelle, mais il renvoie également aux établissements où l'étude a lieu, et il est associé à l'emploi. Ces étudiants relient aussi le *succès* à des conséquences positives : **satisfaction, joie, reconnaissance, triomphe, bonne, bonheur, heureux** ; quelques termes renvoient à l'utilité comme l'**argent** ; d'autres entraînent l'idée de condition et d'exigence, voire de souffrance : **effort**.

Certains termes se relient au succès par des rapports action-aboutissement tels que **résultat** et **réussite** ; d'autres encore renvoient à l'intention et à la volonté comme le **but** ; quelques-uns attachent au succès des idées reliées au savoir et aux compétences : **connaissance**. Finalement, quelques termes associés au mot *succès* renvoient à des actions qui peuvent porter sur des aspects aussi bien positifs que négatifs et peuvent entraîner des conditions, des effets ou des conséquences : **faire, être, pouvoir, progrès** et **voyager**, et le mot **amour** qui accorde à l'entité lexicale *succès* une affectivité très marquée tout en situant parmi les moins fréquents et que son incidence soit peut importante.

Les enseignants de FLE s'accordent avec les étudiants sur l'association du succès avec des effets positifs entraînés par les mots **bonheur, joie** et **satisfaction**, ainsi qu'avec des mots au moyen de rapports action-aboutissement comme résultat et réussite. Comme les étudiants, les enseignants relient aussi au *succès* des entités lexicales telles que **travail** (domaine et activité), **prospérité, emploi** et **voyager** (effets positifs). Et à la différence de ceux-là, les enseignants mobilisent les termes **bon** et **valeur** pour mettre en évidence la qualité des résultats obtenus, ou encore la qualité de l'acteur, et le verbe **avoir** rendant compte de la possession ou de la jouissance.

Les étudiants de FLE associent au mot *succès* des termes dépassant la dimension individuelle et affective et couvrant le social. Cette conception du social se renforce avec la mobilisation du mot **travail** auquel ces étudiants associent le succès d'une manière très marquée. Mais ce n'est pas une idée exclusive des étudiants par rapport à la relation travail-succès, car les enseignants mobilisent aussi le terme travail comme représentation du succès. Au même titre que nous l'avons signalé auparavant, cette association se fonde sur la relation travail-emploi-argent. Ainsi, le travail bien réalisé permet-il au sujet d'obtenir de très bons résultats et d'être reconnu. A cette relation s'ajoute une autre qui est très probable : le succès est à l'origine d'un bon travail, donc d'un bon emploi qui favorise un meilleur **salaire (argent)**. Il est à remarquer que cette relation devient plus forte chez les enseignants de FLE, eu égard à ce qu'ils ont pensé spontanément à l'entité lexicale **emploi**. Ces enseignants relient

le succès aux activités nécessaires et indispensables au développement personnel du sujet, tels que le **travail** et l'**emploi**.

Par conséquent, le travail et l'emploi ont des rapports de cause-effet avec le succès ou bien de condition-but. Dans les premiers, le travail bien réalisé peut mener au succès, alors que de la seconde option le succès peut entraîner ou rendre moins difficile le travail et l'emploi. Les deux groupes enquêtés relient aussi le terme **satisfaction** qui rend compte du bien-être du sujet et provient du **travail**, de l'**effort**, de la **connaissance** et du **faire** (quelque chose), ces trois derniers mots surtout chez les étudiants.

A la différence des termes mobilisés par les enseignants, certains termes convoqués par les étudiants font allusion aux champs d'action du succès ou qui en dépendent. En effet, l'entité lexicale **vie** couvre plusieurs possibilités qui associent au succès l'idée de gagner sa vie et, donc, de transformer les conditions de vie actuelles. Ce groupe d'enquêtés mobilise aussi le terme **famille** en tant que terrain d'action, acteur et bénéficiaire possible du succès. Par conséquent, comme exposé avant, la famille des jeunes Colombiens se présente comme l'une des premières réalités à transformer par ces étudiants, ce qu'ils peuvent atteindre grâce au succès qui prend forme de très bons résultats, de reconnaissance et d'autres effets positifs.

De même, ce que ne font pas les enseignants, les étudiants associent l'entité lexicale **effort** au mot succès, laquelle inscrit parmi les représentations du **succès** l'idée de condition, et une obligation, à remplir pour aboutir, pour réussir, donc pour être reconnu dans un groupe ou dans la société à laquelle appartient le sujet. Cependant, il apparaît une sorte d'affaiblissement de l'idée négative véhiculée par l'effort et se traduit par la mobilisation de termes tels que **bonheur**, **joie**, **satisfaction** et **heureux**. Ces mots marquent fortement les conséquences positives du succès sur l'esprit et l'affectivité du sujet. Cet état de satisfaction pleine de la conscience du sujet provient non seulement des très bons résultats obtenus, mais aussi, avant d'aboutir à l'affectif du sujet, de la reconnaissance. De cette manière, les étudiants pensent à la gratitude, au souvenir, à l'identification. Nous considérons nonobstant que la **reconnaissance** peut être voulue et obéir à la volonté du sujet, ou bien être tout simplement une conséquence du succès. Malgré l'absence de l'effort parmi les stéréotypes des enseignants, ces enquêtés, comme les étudiants, insèrent des idées positives dans le corpus en y insérant les mots **bonheur**, **joie** et **satisfaction**. Ces constatations mettent en évidence que les enseignants pensent davantage aux effets positifs du succès sur les sentiments et le bien-être qu'aux conditions qui permettent d'y parvenir, ainsi qu'à d'autres conséquences positives, à la différence des étudiants de FLE.

Les enseignants et les étudiants s'accordent sur l'association du terme **résultat** avec le mot **succès** pour insérer dans les relations avec le succès l'idée de l'activité achevée, d'un aboutissement qui peut mener à la réussite et à la réputation, entre autres effets positifs du succès. D'autre part, les premiers enquêtés, à part le mot travail, ne déterminent pas les actions ou les conditions qui peuvent favoriser le succès, contrairement aux étudiants. Dans cet ordre d'idées, les étudiants mobilisent deux entités lexicales qui renvoient à la nécessité et à l'obligation qui seraient nécessaires pour l'aboutissement : **étude** et **connaissance**. Comme nous avons établi auparavant, ces deux mots mettent en évidence la formation et les apprentissages nécessaires et obligatoires au succès et à la reconnaissance dans différentes activités de l'expérience humaine. Ces deux entités lexicales sont renforcées par le verbe **faire**, eu égard à ce qu'il renvoie à l'action indispensable à l'obtention d'un très bon résultat et laquelle devient plus précise et adaptée en fonction d'une meilleure connaissance qui

pourrait être acquise grâce à l'étude. Cette idée est présente seulement dans le corpus des étudiants et elle est absente dans les réponses des professeurs universitaires et des enseignants de FLE. Un autre terme absent chez les enseignants, mais convoqué par les étudiants correspond à **but**, même s'il n'est pas très fréquent. Ce mot introduit l'intention et la volonté dans les représentations du succès et deux voies sont donc possibles dans cette association : le succès devient le but du sujet ou le but atteint conduit au succès.

Comme nous l'avons signalé ci-haut, le mot **triomphe**, est mobilisé seulement par les étudiants de FLE et il renvoie à une victoire et à une réussite éclatantes, donc à une grande satisfaction. Il en découle que le **triomphe** installe parmi les stéréotypes du *succès* l'idée d'une grande réussite. L'un des derniers mots mobilisés seulement par les étudiants est **être** et il met en valeur le sujet pensant comme acteur du succès et il se relie à d'autres entités comme **heureux** et **bon(ne)** pour rendre compte de l'une des conséquences du *succès* ou pour caractériser les actions ou la vie de celui qui réussit d'une manière remarquable. Au même titre que nous l'avons affirmé avant, le mot **être**, en tant que prédicat nominal, peut se joindre à l'entité lexicale **amour** qui met en relief l'attachement désintéressé et profond aux activités qui peuvent déboucher sur de bons résultats et aussi sur le *succès* ; en même temps, cette entité lexicale peut renvoyer au goût très vif pour les activités qui mènent à de très bons résultats ce qui peut procurer du plaisir.

Une fois comparés les termes mobilisés par les deux groupes enquêtés, nous chercherons à comparer les valeurs portées par ces entités lexicales. Nous resituons dans le tableau ci-dessous les valeurs identifiées dans chaque mot mobilisé :

Enseignants de FLE			Etudiants de FLE		
Succès DC	Valeurs	%	Succès DC	Valeurs	%
bonheur	<Axiologiques morales affectives +>	33,33	travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	27,86
joie	<Axiologiques morales affectives +>	33,33	satisfaction	<Axiologiques morales affectives +>	14,29
travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	33,33	vie	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et éthiques +>	14,29
avoir	--	22,22	argent	<Axiologiques pragmatiques +>	13,57
prospérité	<Axiologiques morales affectives pragmatiques +>	22,22	effort	<Axiologiques affectives ->	13,57
réussite	<Axiologiques bivalentes>	22,22	bonheur	<Axiologiques morales affectives +>	12,86
voyages	<Axiologiques bivalentes>	22,22	famille	<Axiologiques morales et affectives +>	11,43
bon	<Axiologiques pragmatiques et affectives éthiques et morales +>	22,22	joie	<Axiologiques morales affectives +>	8,57
satisfaction	<Axiologiques morales affectives +>	22,22	réussite	<Axiologiques bivalentes>	8,57
emploi	<Axiologiques pragmatiques +>	22,22	résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	7,86
résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	22,22	étude	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	7,86
valeur	<Axiologiques morales pragmatiques +>	22,22	bonne	<Axiologiques pragmatiques et affectives éthiques et morales +>	7,14
			connaissance	<Epistémiques > pragmatiques	6,43
			faire	--	6,43
			reconnaissance	<Volitives et axiologiques pragmatiques affectives +>	6,43
			but	<Volitives>	5,71
			triomphe	<Axiologiques pragmatiques affectives +>	5,71
			être	<Volitives, axiologiques éthiques +>	5,71
			amour	<Axiologiques affectives +>	5,71
			pouvoir		5,71
			progrès	<Axiologiques pragmatiques +>	5
			voyager	<Axiologiques bivalentes>	5
			heureux	<Axiologiques morales affectives +>	4,29

Figure 244: **Succès** – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)

Au premier regard, grâce au tableau précédent et à partir de l'étude des termes mobilisés, nous constatons que ce sont surtout des valeurs axiologiquement positives qui sont entraînées dans les deux corpus. Ces valeurs ont des effets autant sur l'esprit, les sentiments et le bien-être du sujet que sur l'utilité qui favorise le développement de cet individu. Nous faisons la synthèse de ces valeurs et la représentons dans le graphique qui suit :

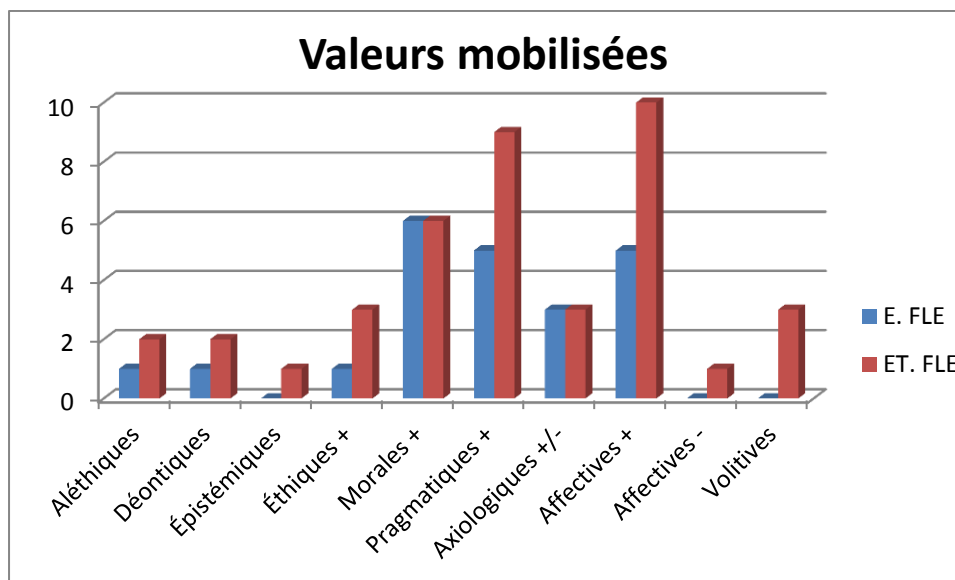


Figure 245: Graphique : **Succès** – Valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)

Cette image confirme la première identification des valeurs effectuée à partir du tableau précédent et l'analyse portée sur les termes associés à l'entité lexicale succès. En effet, les deux groupes enquêtés mobilisent surtout des valeurs axiologiquement positives recouvrant les zones modales affective, pragmatique et morale. En précisant, nous sommes contraints de dire que les étudiants mobilisent davantage de valeurs affectives et pragmatiques que morales, alors que les enseignants privilégient les valeurs morales sur les pragmatiques et affectives. Dans cet ordre d'idées, les étudiants ont une conception positive très marquée du succès qui s'oriente vers le bonheur et les aspects qui favorisent les sentiments positifs et le bien-être du sujet, ce qui est renforcé par l'utilité représentée dans plusieurs mots qui concernent soit les conséquences positives du succès, soit les conditions indispensables pour obtenir de très bons résultats. Finalement, les valeurs morales imprègnent le succès de l'idée du bien moral qui contribue au développement de tout individu.

Chez les enseignants, ce sont ces dernières valeurs, mobilisées par les étudiants, qui prévalent sur les pragmatiques et les affectives. Comme dans le cas des étudiants, ces valeurs sont renforcées par les affectives et s'orientent vers le bien procuré par le succès ou par des aspects du vécu de l'homme qui contribuent à ce que le sujet parvienne à des résultats très remarquables et au bonheur. En général, les deux groupes enquêtés mobilisent d'une manière moins marquée d'autres valeurs dont trois apparaissent comme ayant une incidence moyenne dans les stéréotypes du mot succès : axiologiques bivalentes, volitives et éthiques. Les deux groupes convoquent dans leurs termes des valeurs axiologiquement bivalentes dans la mesure où certains mots peuvent renvoyer autant à des conséquences positives que nuisibles au sujet et c'est donc le co-texte/contexte qui contribue à déterminer le pôle axiologique s'imposant. La présence de cette bivalence rend compte de l'idée que facilement certains aspects de l'expérience humaine peuvent favoriser, voire renforcer, le succès ou tout simplement l'empêcher, donc mener à l'échec.

Quant aux valeurs volitives et éthiques positives, seuls les étudiants les mobilisent, et de ce fait introduisent des différences vis-à-vis des enseignants. Les premiers rendent compte de l'orientation des étudiants vers le bien général, comme la vie, qui dont bénéficie le succès et qui peut être renforcé par le succès s'il est bon, en ce sens qu'il ne nuit à personne. Les valeurs volitives introduisent parmi les stéréotypes du succès l'intention et la volonté de faire pour avoir succès et pour se faire connaître et jouir de la satisfaction.

En conclusion, les deux groupes mobilisent des valeurs très proches qui rendent compte d'une vision partagée des associations positives avec le succès comme ce qui favorise le bonheur et le développement personnel ou social du sujet.

VII.5.3.2 Deuxième questionnaire

Après cette constatation des valeurs partagées par les deux groupes enquêtés, nous nous consacrerons à l'analyse comparative des résultats de ce deuxième de l'enquête passée auprès des groupes sélectionnés. Nous mettons en parallèle ces résultats de manière à favoriser la comparaison de l'autorisation ou du rejet des quatre DA proposés. Le tableau qui suit en rend compte :

Séries de chaînes	Enseignants de FLE		Etudiants de FLE	
	possible %	Impossible %	possible %	Impossible %
Succès donc réputation, alors bonheur.	77,78	22,22	80,71	19,29
Succès alors bonheur, mais sacrifice.	100,00	0,00	90	10
Succès alors bonheur, mais travail.	100,00	0,00	92,14	7,86
Succès donc motivation, mais engagement.	88,89	11,11	73,57	25,71

Figure 246: **Succès** – Tableau comparatif des DA autorisés en français (E. FLE et ET. FLE)

Au même titre que nous l'avons remarqué auparavant, aussi bien les enseignants que les étudiants autorisent les quatre DA que nous avons proposés à ces groupes. Cependant, malgré l'acceptation du premier DA par les deux groupes, il existe un quart presque des enquêtés qui ne l'autorisent pas, ce qui rendrait compte d'une divergence intéressante dans la compétence sémantique de ces groupes. Il en va de même pour le dernier DA chez les étudiants de FLE qui ne voit pas très acceptable l'enchaînement proposé. Une représentation de ces résultats apparaît dans le graphique qui suit :

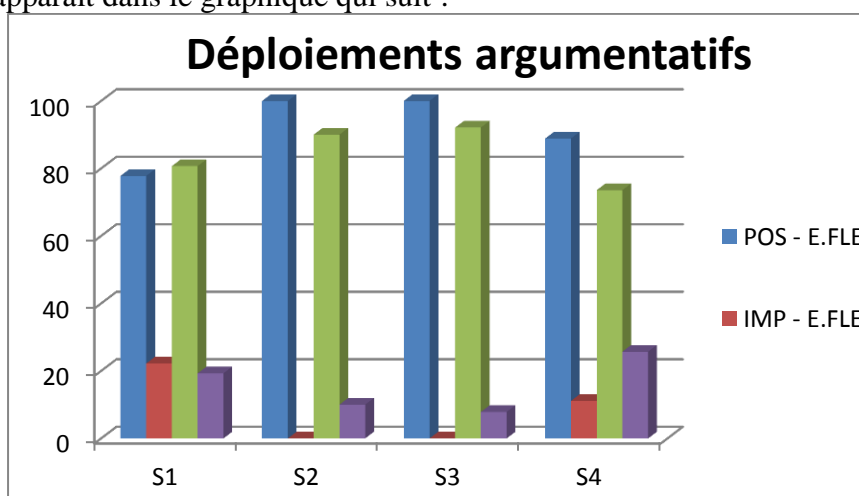


Figure 247: Graphique : **Succès** – Évaluation des DA par les enseignants de FLE et les étudiants de FLE

Ce graphique illustre les aspects présentés dans le paragraphe précédent, notamment les pourcentages d'enquêtés qui n'acceptent pas la possibilité du premier et du dernier DA. Nous allons, à présent, analyser comparativement les réponses des enseignants et des étudiants de FLE. Les enseignants et les étudiants de FLE ont répondu que le premier enchaînement proposé est possible. Dans cet ordre d'idées, les informateurs s'accordent sur le DA *succès DC réputation DC bonheur*. En acceptant ce DA comme possible, les deux groupes voient dans le mot succès des rapports cause-effet avec la réputation et le bonheur, en ce sens que grâce à des très bons résultats que peut obtenir un sujet, il peut acquérir de la réputation, ce qui contribue, par ricochet, la satisfaction pleine de son être. Ces effets positifs entraînent donc la renommée et la présence sociale du sujet, ainsi que des sentiments qui favorisent son bien-être personnel.

Le deuxième DA est aussi accepté la totalité des enseignants de FLE et par une grande majorité d'étudiants. Cette ressemblance dans le résultat de la perception de la possibilité de ces enchaînements confirme la proximité de la compétence sémantique argumentative, de ces deux groupes au-delà de la maîtrise supérieure du français par le deuxième groupe. Tous les deux ensembles d'enquêtés considèrent que le deuxième DA, *succès DC bonheur PT sacrifice* est possible et de ce fait ils relient, dans un bloc d'argumentation externe normatif, l'entité lexicale succès au bonheur et, dans un bloc d'argumentation externe transgressif, cette entité lexicale au sacrifice.

La perception de cet enchaînement et son autorisation sont particulières en raison de la signification du mot sacrifice. Un locuteur de français, ou d'espagnol, ou ne dirait pas, en principe, qu'il faut faire des sacrifices pour le succès et que ce succès mène au bonheur, mais les deux groupes de FLE voient dans ce mot, le bonheur, une relation importante et très marquée avec le succès. Nous avons consulté le dictionnaire français NPR2009 qui définit le sacrifice comme un « Renoncement ou privation volontaire (en vue d'une fin religieuse, morale, ou même utilitaire) ». Dans cet ordre d'idées, aux yeux des deux groupes d'enquêtés, un sujet serait prêt à se priver de quelque chose, à se soumettre à des activités périlleuses voire inhumaines à condition d'avoir du succès et, par cette voie, de parvenir au bonheur.

Cette orientation ne correspondrait pas à ce que dirait de ce DA un locuteur français. Cette acceptation du DA aurait pour origine des éléments culturels propres à des pays latino-américains comme la Colombie où le sacrifice a une forte composante religieuse et aussi où plusieurs efforts qu'il faut faire pour réussir ou accomplir ses fonctions sont considérés comme des sacrifices.

Quant au troisième DA, qui est très proche du deuxième, à l'exception de l'absence du mot sacrifice, il est aussi autorisé par un nombre très élevé d'enquêtés des deux groupes. Dans cet ordre d'idées, l'enchaînement *succès DC bonheur PT travail* est possible aux yeux des enquêtés. Nous rappelons que ce DA reprend le bonheur en tant qu'effet positif du succès et, dans un bloc d'argumentation externe transgressif, impose le travail comme une condition nécessaire et indispensable pour le succès, donc pour le bonheur. Par conséquent, le travail se présente dans ce bloc d'argumentation externe dans sa dimension de nécessité et obligation pour faire utilement qui favorise le succès.

Cependant, deux voies peuvent se déduire de cet enchaînement : soit le travail se relie au succès par des rapports condition-but dans lequel le travail s'effectue en vue d'obtenir la reconnaissance et le bonheur, soit il s'agit de rapports cause-effet dans lesquels le succès et le

bonheur sont des conséquences positives du travail que le sujet réalise. Nous avons déterminé auparavant qu'à partir des réponses des deux groupes, nous sommes autorisés à affirmer que le français n'est pas à l'origine de cette ressemblance dans la compétence sémantique argumentative et qu'il faut chercher des réponses à ce choix dans la culture colombienne et dans le social.

D'après le choix effectué du DA *succès DC motivation PT engagement* comme possible, nous constatons une autre ressemblance de la compétence sémantique argumentative des enseignants et des étudiants. L'autorisation de ce DA se fonde sur les rapports qui relient l'entité lexicale succès à la motivation, id est sur la relation cause-effet et que le sujet ayant du succès est motivé grâce à la reconnaissance et l'estime. Le succès se relie également à l'engagement au moyen de rapports de condition ou contrainte, dans un bloc d'argumentation externe transgressif. Ce DA propose une transgression fondée sur le fait que le succès ne conduit pas normalement à un compromis, à un engagement obligeant le sujet à mieux faire ou, au moins, à maintenir sa qualité ou la performance qui lui a permis d'obtenir de très bons résultats et de jouir de la reconnaissance sociale et de la réputation. Cependant, le DA l'établit comme une contrainte et c'est cette sorte d'imposition que les jeunes étudiants acceptent mais pas dans une majorité absolue.

En outre, cet enchaînement semble plus difficile à comprendre et à accepter comme possible en français langue étrangère, notamment chez les étudiants et c'est une autre cause possible de l'absence d'une majorité marquée de réponses l'autorisant. Nous aborderons, à présent, les valeurs portées par les termes qui constituent les déploiements argumentatifs autorisés par chacun des groupes. Pour mener à bien l'analyse comparative, nous représentons la mobilisation de ces valeurs dans le graphique suivant :

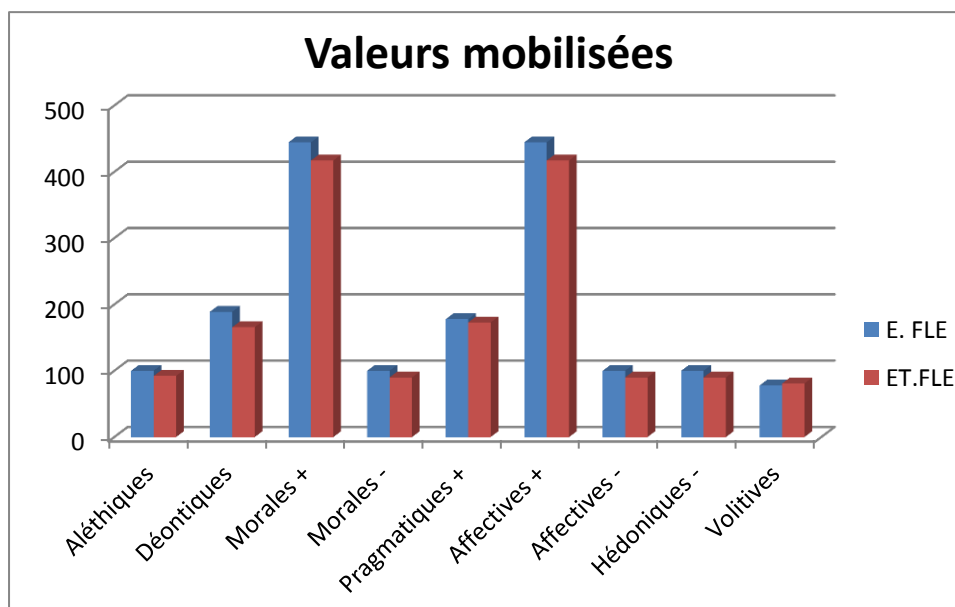


Figure 248 : Graphique : **Succès** – Valeurs mobilisées dans les DA proposés

Au même titre que nous l'avons identifié dans les analyses préalables, il existe une prépondérance, dans les deux groupes de FLE, des valeurs axiologiquement positives qui recouvrent les zones modales morale et affective. Apparaissent après des valeurs déontiques et pragmatiques positives. En choisissant certains DA comme possibles, les enquêtés sont d'accord sur les valeurs qui y sont inscrites. Par conséquent, à partir de l'acceptation des

déploiements, ces informateurs ont une représentation positive très marquée du succès et de ses rapports avec les entités lexicales porteuses des valeurs les plus convoquées dans ces enchaînements. Comme nous l'avons montré avant, la réputation, le bonheur et la motivation véhiculent l'orientation positive et renvoient à la satisfaction pleine qui provient du fait d'être honorablement connu et célèbre, ce qui à son tour peut motiver le sujet à mieux faire. Ces valeurs rendent donc compte de l'influence positive du succès et de leurs effets sur l'esprit et les sentiments de la personne. Nous rappelons que l'une des représentations les plus solides du succès est l'entité lexicale bonheur qui marque profondément les rapports avec le succès grâce aux valeurs morales et affectives positives qu'il porte.

Les valeurs pragmatiques positives assignent aux rapports du succès avec d'autres entités lexicales l'idée de l'utilité, du positif, du bénéfique que le sujet peut tirer des très bons résultats et de la renommée qui peut en dériver. Quant aux valeurs déontiques, elles introduisent dans ces enchaînements l'idée de l'obligation et de la nécessité représentées dans les activités d'utilité à faire et dans l'engagement que peut engendrer le succès. De ce qui vient d'être exposé, il découle que la relation entre le bonheur et le *succès* est très marquée mais pour qu'un sujet puisse obtenir de très grands résultats favorables, il doit se consacrer aux activités, comme le travail, qui le conduiraient à des conditions telles qu'il peut jouir de la bonne réputation et d'autres conséquences positives.

Finalement, il faut ajouter aux aspects signalés ci-dessus que parmi la diversité de valeurs inscrites dans les DA apparaissent faiblement trois valeurs négatives qui rendent compte des contraintes et conditions que devrait observer le sujet voulant avoir succès. En conclusion, à quelques différences près, les deux groupes de FLE ont plusieurs ressemblances sur le plan des valeurs qu'ils mobilisent et celles qu'ils mobilisent d'une manière prépondérante, les morales positives et les affectives positives, renvoient aux conséquences positives du succès qui rendent heureux le sujet et qui mettent en valeur le bien qu'il peut procurer.

VII.5.3.3 Troisième questionnaire

Ce troisième volet de l'enquête nous permettra de comparer les termes utilisés par les deux groupes de FLE dans les définitions du succès que nous avons sollicitées. Nous rappelons que dans un chapitre précédent nous avons analysé les deux corpus séparément et à partir de cette analyse s'effectue la mise en parallèle ci-dessous et l'étude qui s'ensuit.

Enseignants de FLE		Etudiants de FLE	
Succès DC	Occurrences %	Succès DC	Occurrences %
résultat	44,44	résultat	25
obtention	33,33	personne	20,71
réussite	22,22	vie	20
		travail	20
		bon	17,86
		chose	17,14
		objectif	15,71
		satisfaction	15
		obtenir	15
		faire	14,29
		fait	12,86
		effort	12,14
		but	12,14

	avoir	11,43
	bien	11,43
	activité	5,71
	etude	4,29
	bonheur	3,57
	motivation	2,86
	obtention	2,86
	positif	2,86
	réalisation	2,14

Figure 249: Tableau comparatif des définitions de **succès** en français (E. FLE et ET. FLE)

Dans ce tableau l'on peut constater la large liste de termes utilisés par les étudiants de FLE qui rend compte de la diversité de représentations que ces informateurs ont de l'entité lexicale succès et de l'idée qu'ils ont de ses éléments stables. Face à cette gamme si ample de mots chez les étudiants, les enseignants concrétisent leurs définitions autour de trois termes : **résultat**, **obtention** et **réussite**, dont deux sont identiques à deux autres mobilisés par les étudiants. Nous représentons les ressemblances et les différences, *id est* les fréquences et les disponibilités, de ces mots communs dans le graphique qui suit :

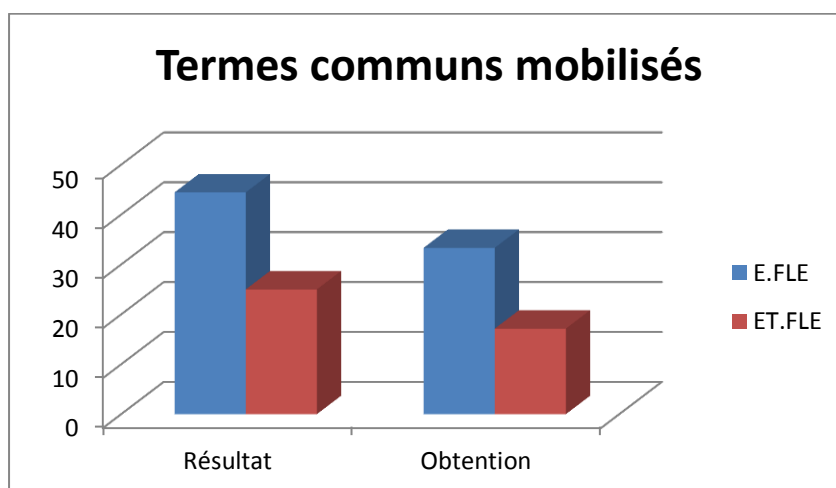


Figure 250 : Graphique : **Succès** – Termes communs mobilisés en français (E. FLE et ET. FLE)

Comme il a été expliqué maintes fois dans les pages précédentes, malgré la coïncidence des mots mobilisés par les deux, voire les trois groupes, la prépondérance de l'un de ces termes à l'intérieur du sous-ensemble de termes détermine une orientation plus forte, une représentation plus spontanée, une conception plus représentative. Dans cet ordre d'idées, et pour le cas spécifique que nous abordons ici, dans chacun des groupes le terme commun le plus mobilisé est **résultat** et à la deuxième place, beaucoup plus loin chez les étudiants, se situe **obtention/obtenir**. Par conséquent, entre les groupes la seule différence consiste en ce que les enseignants de FLE privilégient beaucoup plus que les étudiants les termes **résultat** et **obtention**. Nous considérons donc que la représentation de ces éléments stables est plus solide chez les enseignants. Bien entendu, il est indispensable de situer ces ressemblances et différences dans l'ensemble de termes mobilisés pour chaque groupe enquêté.

En abordant l'ensemble de termes utilisés pour définir l'entité lexicale succès, nous rappelons que les enseignants de FLE mobilisent des termes qui concernent concrètement le résultat des actions effectuées : **résultat** et **réussite**, aussi bien que l'aboutissement : **obtention**. Les étudiants coïncident, avec les enseignants, sur l'utilisation des termes résultat et obtention (obtenir). Ainsi, l'ensemble d'étudiants a-t-il recours à des entités lexicales

inscrivant parmi les éléments stables du succès une conception de résultat des actions effectuées : **résultat**, la bonne qualité de ce résultat ou des action réalisées : **bon, bien**, la volonté et l'intention du sujet : **objectif, but, obtenir**, les activités concernées par des résultats très favorables ou les domaines d'action où le sujet cherche à avoir succès : **faire, fait, activité, travail, vie**, la nature humaine et sociale de l'acteur qui cherche le succès ou qui en bénéficie : **personne**, les conditions et exigences qui pourraient conduire à de très bons résultats : **effort**, et les conséquences positives des résultats obtenus : **satisfaction**.

Alors que les enseignants de FLE n'utilisent pas le mot **but** pour définir le succès, les étudiants fondent leurs définitions sur ce mot et ils s'orientent vers l'intention et la volonté de parvenir à un **résultat** comme élément fondamental du *succès*. Par conséquent, les enseignants privilégient le résultat, l'aboutissement, alors que chez les étudiants prévaut l'intention et la volonté de parvenir à ce résultat. L'élément principal du *succès* dans le corpus des enseignants est le résultat, l'aboutissement d'une action, d'un processus, d'un projet, etc. qu'ils se sont peut-être imposé, qu'ils ont décidé peut-être d'obtenir. Face à cette prédominance du résultat, chez les étudiants le terme le plus fréquent et, donc, le plus représentatif des idées de ces étudiants est le but. Par conséquent, ils ont souhaité obtenir un résultat précis. Ainsi, le mot **but** introduit parmi les éléments de l'entité lexicale *succès* l'intention de parvenir à ce résultat, de réussir, donc d'avoir du succès. Le mot **but** marque donc la présence de l'intention, le souhait de parvenir à quelque chose, dans le noyau *succès* en français.

D'autre part, dans les mots utilisés par les étudiants apparaît le terme **bon** qui renvoie à la qualité du résultat obtenu, ce qui renforce la différence signalée plus haut entre les deux groupes de FLE. A cet adjectif il faut ajouter l'adverbe **bien** qui rend aussi compte de la qualité, de la bonne qualité d'un processus, d'une action. À la lumière des définitions des étudiants, le terme **bien** précise une orientation et une conception positive plus visible du succès en français. Comme nous l'avons défini avant, et outre le nombre réduit de mots utilisés par les enseignants, les étudiants de FLE ont recours au mot **satisfaction**, mais suivant sa fréquence il n'est pas prédominant dans ce groupe. En revanche, ces étudiants privilégient les termes **personne** et **vie**, et au moyen de ces entités lexicales ils assignent au *succès* le caractère humain du sujet, avec toutes ses caractéristiques de **personne**, et ils ajoutent la dimension vitale qui peut être en rapport avec les moyens de gagner sa **vie** et, dans cet ordre d'idées, le succès pourrait faciliter la vie du sujet. Les étudiants de FLE s'orientent donc vers une conception du succès très en rapport avec le vital, avec l'existence. De cette dimension sociale découlerait une relation du succès avec la présence sociale de l'individu, sa promotion sociale et la reconnaissance qui pourrait l'intéresser.

Quant au mot **travail**, qui est accompagné d'autres termes tels que **fait, activité, chose** et **faire**, apparaît comme une marque importante parmi les éléments stables du succès. Ces mots inscrivent dans le succès la nécessité et l'obligation de faire utilement afin d'avoir succès, d'obtenir des résultats très favorables. Cela revient à dire que le **travail** est nécessaire et indispensable pour aboutir, pour parvenir à des résultats très remarquables et pour avoir une bonne réputation. Cependant, la présence de cette entité lexicale peut renvoyer aussi à l'idée du succès comme le seul but du travail.

En revenant aux termes les plus fréquents, donc les plus spontanés et représentatifs chez les étudiants, nous rappelons que seul le mot **résultat** renvoie à sa propre idée et que c'est le mot **obtenir** qui va renforcer le **but** auquel renvoient les définitions de ces enquêtés.

Finally, the lexical entity **effort** is inscribed in the elements of the core of the term **succès** des aspects négatifs liés aux exigences et aux défis auxquels doit faire face le sujet pour parvenir à ses fins. À partir des réponses des étudiants, nous considérons qu'ils incluent le mot effort pour rappeler qu'aucun succès ne vaut la peine, ou on parvient à aucun succès, sans l'engagement du sujet, sans, plutôt, l'effort qui peut entraîner la fatigue, voir la souffrance. Plus le sujet se sera efforcé dans le travail, dans la vie quotidienne, dans une activité plutôt difficile, bien meilleure sera la satisfaction qui découle du succès.

Nous aborderons aussitôt l'analyse comparative des valeurs qui sont entraînées par les termes présents dans les deux corpus étudiés ci-dessus. Pour ce faire, le tableau suivant réunit et présente ces valeurs :

Enseignants de FLE			Etudiants de FLE		
Succès DC	Valeurs	%	Succès DC	Valeurs	%
résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	44,44	résultat	<Axiologiques pragmatiques bivalentes>	25
obtention	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	33,33	personne	<Déontiques et axiologiques morales + >	20,71
réussite	<Axiologiques bivalentes>	22,22	vie	<Déontiques et axiologiques pragmatiques et éthiques +>	20
			travail	<Déontiques et aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	20
					17,86
			bon	<Axiologiques pragmatiques et affectives éthiques et morales +>	17,14
			chose	--	15,71
			objectif	<Volitives>	15
			satisfaction	<Axiologiques morales affectives +>	15
			obtenir	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	14,29
			faire	<Déontiques et axiologiques pragmatiques +>	12,86
			fait	<Axiologiques bivalentes >	12,14
			effort	<Axiologiques affectives - >	12,14
			but	<Volitives>	11,43
			avoir	--	11,43
			bien	<Axiologiques pragmatiques et affectives éthiques et morales +>	5,71
			activité	<Axiologiques pragmatiques bivalentes >	4,29
			etude	<Aléthiques et axiologiques pragmatiques +>	3,57
			bonheur	<Axiologiques morales affectives +>	2,86
			motivation	<Axiologiques morales affectives +>	2,86
			obtention	<Axiologiques pragmatiques bivalentes et volitives >	2,86
			positif	<Axiologiques pragmatiques et affectives éthiques et morales +>	2,14
			réalisation	<Axiologiques affectives-hédoniques et morales +>	3,30

Figure 251 : **Succès** – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)

Ce tableau permet d'avoir une idée, très générale, des valeurs mobilisées, mais en même temps il contribue à ce qu'on aperçoive que les étudiants convoquent plusieurs valeurs et que leur fréquence est bien plus importante que celle des valeurs convoquées par les enseignants. Dans le graphique qui suit nous représentons cette synthèse en vue de rendre les données plus lisibles :

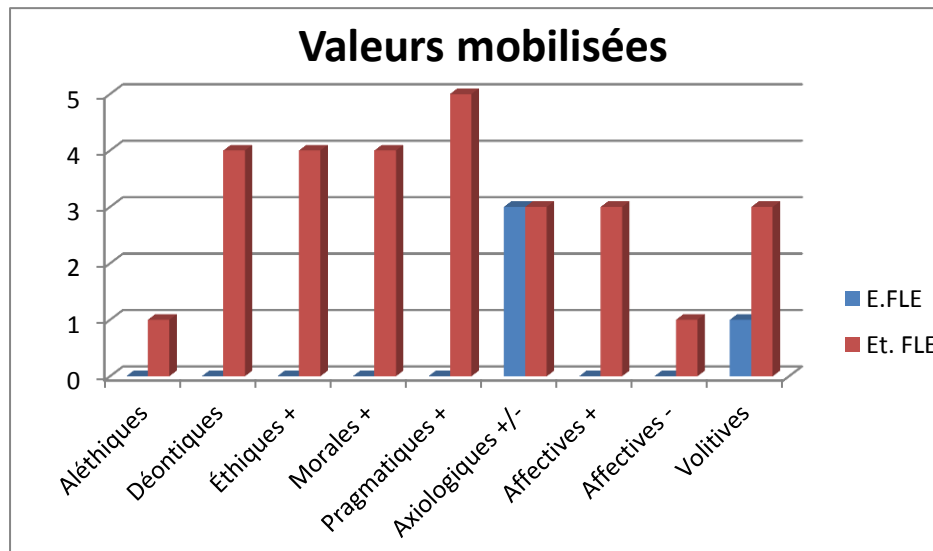


Figure 252 : Graphique : **Succès** – Valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)

Nous faisons remarquer que les enseignants mobilisent seulement deux valeurs, axiologiquement bivalentes et volitives, qui rendent compte de leur conception du succès laquelle n'est pas marquée par l'un ou l'autre des pôles axiologiques. Par conséquent, aux yeux des enseignants le succès dépend du co-texte ou du contexte. Contrairement à ce nombre très bas de valeurs présentes dans les termes mobilisés par les enseignants de FLE, les étudiants convoquent une dizaine dans laquelle il est remarquable la prépondérance des morales positives, puis les affectives positives et les pragmatiques positives. Dans cet ordre d'idées, ces étudiants ont une conception positive très marquée du terme succès. Cette orientation est renforcée par les valeurs éthiques positives et par une très faible présence de valeurs négatives (affectives). Cette prédominance de valeurs axiologiquement positives renvoie au succès comme un résultat positif très remarquable qui favorise le bien moral du sujet et les sentiments positifs, le bonheur et le bien-être, ainsi que des conséquences qui mettent en valeur l'utilité de plusieurs aspects reliés au succès comme l'étude, le travail, des activités qui font partie de l'expérience humaine.

D'autres valeurs, moins marquées, rendent compte de l'idée de volonté, d'intention qui s'inscrit dans le terme succès (valeurs finalisantes volitives) et permet de conclure que le succès se présente comme l'un des objectifs des étudiants de FLE. De même, les valeurs déontiques imprègnent le succès de l'importance d'accorder une place fondamentale aux conceptions de vie, de travail, à la valeur du faire, de l'action qui peut favoriser l'obtention de résultats très favorables.

En conclusion, outre la complexité des valeurs que les étudiants mobilisent, elles se caractérisent par l'orientation positive, alors que les enseignants s'orientent plutôt vers une idée bivalente du succès, *id est* le succès n'est pas forcément positif ni négatif et c'est le contexte/co-texte qui détermine vraiment l'orientation positive ou négative. De plus, nous considérons que l'influence des enseignants sur les apprentissages et sur le développement des compétences sémantique et argumentative, dans le cas présent, n'est pas du tout significative, voire elle est inexistante.

VII.6 Conclusion

Il n'existerait pas, suivant les analyses effectuées dans ce chapitre, des éléments constants entre les représentations des étudiants de FLE et celles des professeurs universitaires, ni entre ces étudiants et les enseignants de FLE, non plus entre les deux groupes d'enseignants. Ce que nous cherchons à dire c'est qu'il n'y aurait pas à la base un seul élément déterminant toutes les ressemblances et les différences qui apparaissent entre ces trois groupes. Il en va de même pour les valeurs portées par les mots que ces groupes d'enquêtés mobilisent.

On peut retrouver que lors de l'association spontanée de mots à l'une des entités lexicales choisies pour notre recherche les étudiants mobilisent, en FLE, des représentations qui se rapprochent de la langue espagnole et parfois d'autres représentations correspondraient à certains traits de la langue française. Il en va de même pour les enseignants de FLE, à tel point que l'on peut trouver facilement des représentations des étudiants qui sont plus proches des discours définitionnels lexicographiques français que celles de leurs enseignants. Nous considérons que tant les enseignants que les étudiants, notamment ces derniers, continuent de construire un niveau de langue qui les rapproche d'une meilleure compétence sémantique et pragmatique en FLE. Durant ce processus marqué par le contexte d'apprentissage, exolingue, et par l'environnement socioculturel caractérisé par différentes variables sociolinguistiques et culturelles, l'étudiant fait face à un nombre de difficultés plus significatif pour développer ces compétences.

D'autre part, nous pouvons constater qu'en espagnol et en français nos informateurs mobilisent, à plusieurs reprises, des stéréotypes communs, mais la différence se trouve sur le plan du nombre d'occurrences et donc sur l'influence de ces occurrences sur la différence des valeurs mobilisées par l'un ou l'autre des groupes. Autrement dit, même si les groupes d'enquêtés se caractérisent –et se rapprochent– parfois sur les stéréotypes mobilisés, des différences apparaissent en fonction des occurrences de ces termes mobilisés, ce qui va entraîner des différences dans le domaine des valeurs modales portées par ces stéréotypes.

CHAPITRE VIII. COMPARAISON DICTIONNAIRES ET CORPUS

Dans le présent chapitre nous nous consacrons à comparer les résultats de l'analyse des discours définitionnels lexicographiques avec les résultats de notre analyse portant sur les corpus de chacun des groupes enquêtés. Rappelons qu'à partir des dictionnaires de français et de langue espagnole, dont parmi ces derniers deux édités en Colombie, nous avons effectué la construction de la signification lexicale des mots **travail/trabajo**, **étude/estudio**, **réussite/logro**, **échec/fracaso** et **succès/éxito**. En outre, sur la base d'une enquête en trois volets, nous avons identifié les représentations des enquêtés par rapport aux entités lexicales précédentes, les appréciations d'une série de déploiements argumentatifs construits dans les deux langues à partir de la compétence sémantique argumentative des trois groupes enquêtés, ainsi que les définitions que ces enquêtés ont rédigées pour chacun des cinq mots ciblés dans notre recherche.

Pour mener à bien l'étude dans ce chapitre, nous proposons de comparer les possibles argumentatifs (PA) des mots faisant l'objet de la recherche identifiés dans leur signification dictionnaire avec les déploiements argumentatifs (DA) que les trois groupes ont activés dans leurs réponses lors des questionnaires proposés. De cette manière, nous effectuons la comparaison de la signification lexicale en français avec les corpus en français, *id est* les réponses des enseignants de FLE et ceux des étudiants de FLE, d'une part, et nous comparons, d'autre part, la signification lexicale que nous avons construite en espagnol avec les corpus en langue espagnole, soit les résultats obtenus des questionnaires en espagnol. L'analyse à effectuer cherche à rendre compte des représentations que les trois groupes enquêtés, notamment celui des étudiants de FLE, ont des cinq mots choisis dans cette recherche pour, après, réaliser la reconstruction de la signification de ces entités lexicales.

Pour mener à bien cette reconstruction, nous procéderons à analyser les mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs qui sont à la base de cette reconstruction et qui peuvent générer des modifications dans le « patrimoine » sémantique de la communauté linguistique colombienne vis-à-vis de sa langue maternelle, l'espagnol, et surtout de la petite communauté de locuteurs de français (FLE) constitué d'enseignants et particulièrement d'étudiants futurs enseignants de FLE en Colombie.

Puisque les réponses des enquêtés peuvent correspondre exactement ou moyennement à la construction de la signification lexicale définie ou, tout simplement, elles pourraient ne pas y correspondre du tout, nous serons obligés de vérifier si les déploiements argumentatifs qui résultent de ces corpus sont conformes ou non-conformes aux niveaux de la description de la signification lexicale des termes ciblés. Dans cet ordre d'idées, nous aurons recours à la Sémantique des Possibles Argumentatifs en vue de porter l'analyse sur les phénomènes sémantiques qui interviennent dans la reconstruction discursive de la signification lexicale. Par conséquent, nous constaterons si le potentiel argumentatif de chaque mot est activé, renforcé, affaibli, neutralisé ou interverti et si une flexion de polarité discursive et sémantique prend place dans cette reconstruction.

VIII.1 L'entité lexicale *trabajo*/ *trabajo*

VIII.1.1 L'entité lexicale *trabajo* (*travail*) : étude comparative dictionnaires/corpus en espagnol

VIII.1.1.1 Le noyau du mot *trabajo* (*travail*)

Étant donné que dans le VI^e chapitre nous avons construit la signification lexicale du mot *trabajo* (*travail*), nous allons reprendre les éléments essentiels constituant le noyau de ce mot afin de les comparer à ceux retirés des représentations des professeurs universitaires. Rappelons que ces derniers constituent la population auprès de laquelle nous avons passé les trois volets de notre enquête visant leurs représentations de l'entité lexicale qui fait l'objet de cette partie de la recherche.

Noyau (Signification lexicale – dictionnaires)	Noyau (Représentations des professeurs)
Activité humaine nécessaire	Activité humaine
DC	DC
faire utilement et habituellement	objectif
DC	DC
effort	fonction
DC	DC connaissance
Résultat	DC effort

Figure 253 : Le noyau du mot *trabajo* à partir des dictionnaires et des enquêtes en espagnol (PROF. U)

Le tableau ci-dessus présente, dans la colonne de gauche, le noyau obtenu à partir de l'analyse définitionnelle lexicographique et, dans celle de droite, le noyau identifié à partir des mots les plus mobilisés par les locuteurs d'espagnol (*id est*, les professeurs universitaires). Ce tableau montre qu'il existe une première correspondance entre le noyau construit à partir du corpus en espagnol et la définition élaborée sur la base des dictionnaires de langue espagnole. Il s'agit, dans ces aspects qui se recoupent, du terme **actividad** (**activité**), ce qui met en évidence que l'un des aspects stables de l'entité lexicale *trabajo* (*travail*) présent dans le noyau élaboré suivant les définitions des locuteurs d'espagnol est conforme au noyau tiré des dictionnaires. Cette idée d'action, présente dans les deux noyaux, se complète, ou se caractérise, par sa qualité d'action humaine, avec toutes les dimensions propres à l'homme en tant qu'être humain. Cependant, d'autres éléments faisant partie du noyau construit à partir des dictionnaires ne sont pas mobilisés par les professeurs universitaires. C'est le cas de l'entité lexicale **necesaria** (**nécessaire**) qui est absente du noyau résultant du corpus en espagnol. Par conséquent, ces enquêtés ne considèrent pas cette activité propre de l'homme comme une nécessité.

En revanche, même si au premier regard il semblerait que le **hacer de manera útil** (**faire utilement**) est aussi absent chez les professeurs universitaires, nous constatons que cet élément apparaît dans le corpus sous la forme de l'élément **función** (**fonction**) ou, du moins, ce dernier élément se rapproche du **faire utilement** du noyau tiré des dictionnaires. Un autre élément de la signification étant absent dans le noyau du corpus en espagnol correspond à l'idée de l'habitude, et qui est en rapport avec le temps et l'assiduité : **habitualmente** (**habituellement**). Même s'il est surprenant d'observer l'absence de cette idée chez les professeurs universitaires, car ils auraient le sens de la permanence de l'activité, de la suite, de l'habitude, ils ne convoquent pas le mot **habitualmente** parmi les éléments de leur noyau.

D'autre part, le mot **resultado (résultat)** n'existe pas non plus dans le noyau des locuteurs d'espagnol alors que cet élément est bien présent comme l'aboutissement dans le noyau construit à partir des dictionnaires. Cela revient à dire que, suivant les dictionnaires, l'activité humaine effectuée par le sujet débouche sur un résultat concret, précis, alors qu'aux yeux des professeurs universitaires ce qui prime, c'est le **but (objetivo)** et cette intention pourrait correspondre à certains aspects du résultat dans la mesure où le résultat renvoie à une gamme plus ample de possibilités et peut ne pas dériver d'une intention, de la volonté. Malgré cette faible correspondance entre les éléments du noyau du corpus et ceux du noyau provenant des dictionnaires, nous constatons que dans les deux noyaux il existe un terme commun qui inscrit une idée négative de par les valeurs négatives qu'il convoque : **esfuerzo (effort)**. Dans cet ordre d'idées, cet élément est, comme l'activité humaine, conforme à l'un des éléments du noyau obtenu des dictionnaires de langue espagnole et montre que les locuteurs conservent, parmi leurs représentations, des éléments de base très marqués par rapport aux éléments stables du noyau commun aux dictionnaires.

Finalement, deux autres éléments qui n'apparaissent pas, cette fois-ci, dans le noyau du **trabajo (travail)** suivant les dictionnaires, complètent le noyau présent dans le corpus des informateurs : **función (fonction)** et **conocimiento (connaissance)**. Ces deux termes renvoient à des notions précises telles que : **acción (action)**, **tarea (tâche)** et **papel (rôle)**, d'une part, et à **saber (savoir)**, **actividad intelectual (opération intellectuelle)**, **comprensión (compréhension)** et **competencias (compétences)**, d'autre part. La **connaissance** pourrait renvoyer aussi à **formación (formation)** et le mot **effort** met en évidence qu'accomplir la **fonction** établie suppose des exigences dans le noyau du **travail** chez les professeurs universitaires, alors que dans celui des dictionnaires l'**effort** devient l'exigence pour obtenir le **résultat**.

En conclusion, le noyau du mot **trabajo (travail)** retiré du corpus des professeurs universitaires est à peine partiellement conforme au noyau constitué à partir des dictionnaires de langue espagnole.

VIII.1.1.2 Les stéréotypes du mot *trabajo (travail)*

Nous resituons dans le tableau ci-dessous les PA, identifiés dans la construction de la signification lexicale à partir de dictionnaires, dans la colonne de gauche, et les DA présents dans les réponses des enquêtés ayant répondu aux questionnaires en langue espagnole dans la colonne de droite. Ces réponses concernent le premier et le deuxième volet de notre enquête passée auprès des professeurs universitaires.

Stéréotypes (Signification lexicale – dictionnaires) - PA	Stéréotypes (Représentations des professeurs) - DA
Travail DC connaissances DC compétences Travail DC manque DC besoin DC but	Travail DC labeur Travail DC activité
.....	Travail DC responsabilité
Travail DC volonté	Travail DC tâche
Travail DC occupation DC profession DC métier	Travail DC effort
Travail DC labeur DC tâche DC besogne	Travail DC satisfaction
Travail DC assiduité	Travail DC occupation
Travail DC industrie DC entreprise	Travail DC développement
Travail DC application DC opération intellectuelle DC	Travail DC engagement
action physique	Travail DC opportunité
Travail DC soin	Travail DC application

..... Travail DC application DC fatigue DC souffrance	Travail DC salaire Travail DC personne Travail DC argent
Travail DC réalisation DC production DC ouvrage DC œuvre Travail DC richesses DC rémunération	Travail DC bonheur Travail DC liberté Travail DC autonomie Travail DC indépendance Travail PT sacrifice

Figure 254 : Les stéréotypes du mot **trabajo** à partir des dictionnaires et des enquêtes en espagnol (PROF. U)

La reprise et la relecture des DA et la reconstruction des stéréotypes à partir de ces DA de nos enquêtés, les professeurs universitaires, en vue de comparer ces DA aux PA provenant des dictionnaires, nous permet, outre cette analyse comparative, de porter un nouveau regard sur l'ensemble de leurs stéréotypes. En effet, nous développerons dans cette partie du chapitre une étude reliant les éléments du noyau du mot **trabajo (travail)** et les stéréotypes mobilisés par les enseignants en vue de rendre plus solides les résultats des analyses et d'enrichir notre travail de recherche.

Le tableau comparatif précédent rend compte d'un nombre très faible de stéréotypes du **trabajo (travail)** chez les professeurs universitaires qui sont actualisés, *id est* ces éléments apparaissent tant dans la signification lexicale construite à partir des dictionnaires que dans celle des locuteurs d'espagnol. Il s'agit dans ces mots de : **labor (labeur) tarea (tâche), ocupación (occupation) et aplicación (application)**. Dans cet ordre d'idées, ces locuteurs colombiens rendent compte de l'actualisation des PA comme suit : *trabajo DC ocupación DC labor DC tarea DC aplicación (travail DC occupation DC labeur DC tâche DC application)*. Cette faible quantité de DA chez les locuteurs d'espagnol activant ces stéréotypes présents dans les dictionnaires met en évidence que le rôle du culturel et du social ainsi que leur influence sur les significations maîtrisées par ces enquêtés dans le domaine du **trabajo (travail)** est bien plus marqué que les éléments liés traditionnellement au terme **trabajo (travail)**. Par conséquent, l'ensemble ouvert d'associations mobilisées par les locuteurs d'espagnol enrichit la signification lexicale du mot **trabajo (travail)**.

Plus saillantes que l'activation des PA par les professeurs universitaires, parmi les représentations de ces enquêtés apparaissent des associations vraiment nouvelles qui résultent de l'influence de la culture colombienne ou de leur contexte socio-professionnel immédiat. Nous cherchons à préciser ci-dessous si ces nouvelles associations sont autorisées par les déploiements d'enchaînements argumentatifs qui se fondent sur des mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs.

À partir du tableau précédent, nous faisons remarquer que les DA rendant compte de nouvelles associations dans le corpus en espagnol correspondent à, d'une part : *trabajo DC responsabilidad, satisfacción, desarrollo, compromiso, oportunidad, salario, dinero, felicidad, libertad, autonomía, independencia (travail DC responsabilité, satisfaction, développement, engagement, opportunité, salaire, argent, bonheur, liberté, autonomie, indépendance)* et d'autre part, dans un bloc d'argumentation externe transgressif : *trabajo PT sacrificio (travail PT sacrifice)*. Les premiers DA correspondent à des déploiements normatifs et semblent conformes au protocole sémantique de l'entité lexicale **trabajo (travail)** et sont fondés sur le déploiement d'enchaînements argumentatifs dérivés de l'un des éléments du noyau ou de ses stéréotypes. Nous essaierons, dans ce qui suit, de confirmer ces aspects.

Parmi les nouvelles associations, nous constatons que la **responsabilidad** (**responsabilité**) est conforme au protocole sémantique et son insertion correspond à un phénomène sémantico-discursif qui se fonde sur l'enchaînement argumentatif *travail DC assiduité DC soin DC responsabilité*. Cette nouvelle association s'inscrit dans la strate « stéréotypes » de la signification lexicale avec une flexion de polarité qui stabilise la zone modale déontique.

Le mot **satisfacción** (**satisfaction**) est conforme au protocole sémantique de l'entité lexicale **trabajo** (**travail**). C'est un phénomène sémantico-discursif de déploiement du potentiel argumentatif à partir de deux éléments du noyau et de stéréotypes *travail DC faire utilement DC résultat DC application DC réalisation DC satisfaction*. Ce phénomène entraîne aussi bien un affaiblissement des valeurs axiologiques négatives inscrites au niveau du troisième niveau de l'argumentation interne du noyau, qu'un renforcement du pôle positif de la zone axiologique pragmatique du quatrième niveau de la strate « noyau » de l'entité lexicale **trabajo** (**travail**), ainsi qu'une insertion de valeurs morales et affectives positives dans ce noyau. De même, le phénomène abordé entraîne une stabilisation des valeurs pragmatiques positives inscrites dans les stéréotypes de la signification du mot et une insertion de valeurs positives appartenant aux zones morales et affectives.

Pour ce qui est du terme **desarrollo** (**développement**), cette nouvelle association, *travail DC connaissance DC industrie/entreprise DC production DC richesse DC développement*, conforme au protocole sémantique, est autorisée par un phénomène sémantico-discursif qui entraîne une stabilisation des valeurs pragmatiques au niveau des stéréotypes de la signification de l'unité lexicale **trabajo** (**travail**).

Quant à l'entité lexicale **compromiso** (**engagement**), dans le DA *travail DC engagement*, nous constatons l'existence d'un phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir des éléments du noyau et des stéréotypes du mot *travail DC faire utilement DC effort DC volonté DC application DC soin DC engagement* qui entraîne un renforcement de valeurs déontiques dans les strates « noyau » et « stéréotypes » du mot.

Le DA *trabajo DC oportunidad* (*travail DC opportunité*) se base sur un phénomène sémantico-discursif. Bien que le mot **oportunidad** (**opportunité**) n'existe pas dans le noyau ni dans les stéréotypes de la signification de l'entité lexicale **trabajo** (**travail**), il est associable à d'autres éléments de la signification lexicale. Cette nouvelle association insérée se fonde sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir des stéréotypes du mot *travail DC manque DC besoin DC volonté DC opportunité*, avec renforcement des valeurs pragmatiques au niveau des stéréotypes. Cette association rend compte de la valeur du travail pour de nombreux Colombiens, tel un moyen pour essayer de faire face aux manques et aux besoins, de modifier les conditions difficiles qu'ils connaissent. Ainsi, le travail est perçu comme une occasion à ne pas manquer, une opportunité à prendre, d'où le renforcement de l'orientation positive signalé.

Les mots **salario**, **dinero** (**salaire/revenu**, **argent** respectivement) apparaissent dans le corpus des professeurs universitaires au moyen d'un phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'enchaînement argumentatif à partir de l'un des stéréotypes du mot **travail** et entraînant une activation du potentiel argumentatif : *travail DC rémunération DC salaire DC argent*, avec une flexion sémantique de renforcement du pôle positif de la zone

pragmatique inscrit dans la strate stéréotypes. On pourrait identifier le même phénomène portant les mêmes caractéristiques dans le cas du stéréotype **riquezas (richesses)**, qui fait partie du déploiement *trabajo DC rémunération DC argent DC richesses*.

D'autres associations nouvelles sont autorisées par le déploiement d'enchaînements argumentatifs fondés sur des mécanismes sémantico-discursifs à partir d'un élément du noyau et de stéréotypes du mot *trabajo DC hacer de manera útil DC resultado DC voluntad DC libertad DC autonomía DC independencia (travail DC faire utilement DC résultat DC volonté DC liberté DC autonomie DC indépendance)*, avec une stabilisation des valeurs pragmatiques et éthique-morales positives. Cette nouvelle association est en rapport très étroit avec l'entité lexicale opportunité dans la mesure où cette occasion que le sujet colombien doit prendre va favoriser l'existence de la liberté, donc de l'autonomie et de l'indépendance pour agir autrement et pour prendre des décisions qui lui échapperaient s'il n'avait cette opportunité dérivée du travail effectué/à effectuer.

Le DA *trabajo DC felicidad (travail DC bonheur)* insère des associations nouvelles fondées sur un phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte, *trabajo DC esfuerzo DC fatiga DC sufrimiento DC resultado DC felicidad (travail DC effort DC fatigue DC souffrance DC résultat DC bonheur)*, entraînant une flexion de polarité sémantique au niveau du noyau (effort et résultat) et des stéréotypes (fatigue, souffrance) au pôle positif (morale, hédonique). C'est le travail demandant des efforts, voire de la souffrance, qui mène à un résultat et ce dernier procure le bonheur au sujet, aux yeux des enquêtés de langue espagnole de Colombie.

Quant au déploiement argumentatif basé sur un bloc d'argumentation externe transgressif, *trabajo PT sacrificio (travail PT sacrifice)*, nous constatons l'existence d'un phénomène sémantico-discursif de transgression du protocole sémantique avec insertion d'un stéréotype nouveau dans le sémantisme du mot **trabajo (travail)**, avec affaiblissement des valeurs négatives (affectives et hédoniques). Ce cinétisme est autorisé par l'enchaînement *trabajo DC satisfacción PT sacrificio (travail DC satisfaction PT sacrifice)* qui rend compte de la conception chez les Colombiens du rapport activité faite / à faire, les exigences et les effets/buts. Autrement dit, les enquêtés voudraient être satisfaits sans pour autant renoncer à quelque chose, mais leur idée du travail les mène à accepter que la satisfaction obtenue grâce au travail demande des renoncements.

VIII.1.2 L'entité lexicale *travail* : étude comparative dictionnaires /corpus enseignants

VIII.1.2.1 Le noyau du mot *travail*

À partir des corpus recueillis chez les enseignants de FLE de l'Université Pédagogique Nationale, nous mettons en parallèle, d'un côté, le noyau résultant de leurs réponses et le noyau du mot travail que nous avons construit sur la base des discours définitionnels lexicographiques en langue française.

Noyau (Signification lexicale – dictionnaires)	Noyau (Représentations des enseignants de FLE)
Nécessité et / ou obligation de faire utilement et faire utilement DC effort DC résultat	Activité DC effort DC obtenir

Figure 255 : Le noyau du mot *travail* à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (E. FLE)

Nous remarquons que le noyau constitué à partir des réponses des enseignants de FLE est très faiblement conforme à celui provenant des discours dictionnaires. On peut constater que ces enquêtés privilégient, dans leur noyau, l'**action** alors que dans les dictionnaires ce qui prévaut c'est une idée de **nécessité** et/ou d'**obligation** qui précède à l'**activité**, à la mise en place de n'importe quelle décision.

Même si le **faire utilement** peut être identifié chez les enseignants, dans l'élément stable **activité**, cette dernière renvoie à une gamme très large d'actions et de domaines, mais pas forcément orientés vers des valeurs pragmatiques positives. Elles sont plutôt bivalentes. Les deux noyaux se recoupent sur le plan de l'élément **effort** et cet aspect devient donc le terme clé qui relie les conceptions stabilisées dans les dictionnaires français et les représentations des enseignants de FLE colombiens qui, d'ailleurs, se servent de ces discours dictionnaires pour orienter leurs cours de FLE.

Finalement, bien qu'il existe une coïncidence sur la présence de l'élément **résultat**, dans les dictionnaires, et de l'élément **obtenir (un résultat)**, dans le corpus des enseignants de FLE, ce qui marque une certaine conformité de ces derniers par rapport à la signification lexicale, nous constatons que l'élément **résultat** est beaucoup plus précis et concret que le **fait d'obtenir**. Malgré la faible conformité, les deux noyaux construits sont globalement similaires.

VIII.1.2.2 Les stéréotypes du mot *travail*

Stéréotypes (Signification lexicale – dictionnaires) - PA	Stéréotypes (Représentations des enseignants FLE) - DA
Travail DC insatisfaction	Travail DC temps
Travail DC application	Travail DC étude
Travail DC assiduité	Travail DC horaire
Travail DC solidarité	Travail DC responsabilité
.....	Travail DC salaire
Travail DC formation pour faire	Travail DC argent
Travail DC labourer	Travail DC bonheur
Travail DC accomplir une tâche	Travail DC liberté
Travail DC volonté	Travail DC autonomie
Travail DC produire des biens, des services, des ouvrages	Travail DC indépendance
Travail DC exercice effectif	Travail DC satisfaction
.....	Travail PT sacrifice
Travail DC fatigue	
Travail DC souffrance	

Travail DC activité physique Travail DC intelligence, opérations intellectuelles Travail PT calme Travail DC réussite Travail DC salaire / récompense Travail DC satisfaction Travail DC productivité	
---	--

Figure 257 : Les stéréotypes du mot *travail* à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (E. FLE)

L'analyse des données apparaissant dans le tableau ci-dessus permet de constater que seuls deux stéréotypes mobilisés, dans leurs DA, par les enseignants de FLE sont actualisés. Dans cet ordre d'idées, les déploiements argumentatifs présents dans le corpus actualisent les stéréotypes salaire et satisfaction dans la signification lexicale du mot travail. Par conséquent, l'actualisation de ces stéréotypes au moyen des DA correspond à l'enchaînement suivant : *travail DC salaire DC satisfaction*.

Comme nous l'avons identifié chez les professeurs universitaires, donc en espagnol, les enseignants de FLE mobilisent une série importante de nouvelles associations. Ces associations correspondent à *travail DC temps, étude, horaire, responsabilité, argent, bonheur, liberté, autonomie et indépendance*, et se structurent sur des blocs d'argumentation externe normatifs. En parallèle, nous remarquons d'autres associations basées sur des blocs d'argumentation externe transgressifs, à savoir : *travail PT sacrifice*. Dans ce qui suit, nous allons aborder chacun des déploiements effectués par les enseignants de FLE.

- Travail DC temps, horaire : < phénomène sémantico-discursif basé sur un enchaînement argumentatif à partir de quatre stéréotypes du mot *travail DC assiduité DC accomplir une tâche DC exercice effectif DC productivité DC temps, horaire* avec une stabilisation de valeurs pragmatiques et déontiques >.
- Travail DC étude <phénomène sémantico-discursif fondé sur l'enchaînement argumentatif à partir d'un stéréotype du terme *travail DC formation pour faire DC étude*, entraînant un renforcement du potentiel argumentatif des valeurs intellectuelles et pragmatiques au niveau des stéréotypes de la signification de l'entité lexicale >.
- Travail DC responsabilité < phénomène sémantico-discursif basé sur l'enchaînement argumentatif *travail DC assiduité DC application DC exercice effectif DC accomplir une tâche DC responsabilité*, et supporté par ce dernier stéréotype ; ce phénomène entraîne le renforcement du potentiel argumentatif (valeurs aléthiques et déontiques) inscrit dans les strates « noyau » et « stéréotypes » du mot >.
- Travail DC argent <phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement argumentatif de l'un des stéréotypes du terme *travail DC salaire/récompense DC argent* entraînant une stabilisation du pôle positif (valeurs pragmatiques) présent au niveau des stéréotypes de la signification de l'entité lexicale >.
- Travail DC bonheur <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte, avec insertion de nouvelles associations : *application DC récompense DC réussite DC satisfaction DC bonheur* entraînant une flexion de polarité sémantique au niveau des stéréotypes, avec un renforcement de la valeur discursive axiologique affective positive>.
- Travail DC liberté DC autonomie DC indépendance <phénomène sémantico-discursif qui se fonde sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir du noyau et des stéréotypes du mot *travail DC faire utilement DC résultat DC volonté DC récompense DC*

liberté DC autonomie DC indépendance entraînant le renforcement des valeurs finalisantes et l'inscription de valeurs éthiques-morales positives>.

- Travail PT sacrifice <phénomène sémantico-discursif de transgression du protocole sémantique avec insertion d'un stéréotype nouveau dans le sémantisme du mot travail et entraînant l'affaiblissement du potentiel argumentatif du mot travail et des éléments comme *effort* et *souffrance* qui véhiculent des valeurs négatives>.

VIII.1.3 L'entité lexicale *travail* : étude comparative dictionnaires/corpus des étudiants

VIII.1.3.1 Le noyau du mot *travail*

Noyau (Signification lexicale – dictionnaires)	Noyau (Représentations des étudiants de FLE)
Nécessité	Activité humaine
et / ou	DC
obligation	action
de	DC
faire utilement	but
et	DC
faire utilement	connaissance/ habiletés
DC	DC
effort	effort
DC	DC
résultat	argent
	DC
	société/vie

Figure 258 : Le noyau du mot *travail* à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (ET. FLE)

Le tableau ci-dessus met en évidence qu'au niveau du noyau, les DA présents dans le corpus des étudiants de FLE ne sont pas très conformes aux éléments stables du noyau de la signification lexicale *travail* que nous avons construite à partir des dictionnaires français. Dans cet ordre d'idées, seul l'élément *effort* est conforme au noyau des dictionnaires et les autres éléments de cette signification lexicale sont absents dans les représentations des étudiants de FLE enquêtés, à savoir : *nécessité* et/ou *obligation* de *faire utilement*, *faire utilement* et *résultat*. Alors que, d'après la signification lexicale, le sujet pensant agit en fonction d'une **nécessité** ou d'une **obligation** et ces deux éléments sont à la base du travail, le noyau identifié chez les étudiants se centre sur l'**activité**, sur l'**action** qui permet à l'individu d'atteindre des **buts** qui sont d'habitude liés à un **besoin** économique et à une **volonté** de transformer les **conditions** sociales et vitales ; en outre, sur ce parcours, les **connaissances** et les **habiletés** s'avèrent fondamentales.

Dans les aspects précédents, nous constatons de grandes différences entre le noyau repéré chez les étudiants et celui construit à partir des discours définitionnels lexicographiques. Chez les étudiants, l'**activité** exécutée aurait pour seul **but** le gain d'**argent**, ce qui restreint l'action à des objectifs précis alors que, selon les dictionnaires, le **résultat** se présente comme un aboutissement beaucoup plus large qui regroupe plusieurs options dont le but gagner de l'argent n'en est seulement qu'un parmi d'autres. En outre, on peut corroborer cette orientation dans les éléments *faire utilement* qui semble bien plus ample et recouvrant

plusieurs options alors que chez les étudiants le bloc *travail DC but DC argent* limite l'action au seul objectif de gagner de l'argent, au détriment de l'utilité individuelle ou sociale dépassant l'immédiateté des aspects économiques.

Face à ces différences, les deux noyaux analysés se rejoignent au niveau de l'élément *effort* qui semble être un aspect indispensable dans l'obtention d'un *résultat* et dans l'*action* qui mène à atteindre un *objectif*. En conclusion, le noyau identifié chez les étudiants n'est pas très conforme à celui des dictionnaires, malgré les similarités signalées.

VIII.1.3.2 Les stéréotypes du mot *travail*

Stéréotypes (Signification lexicale – dictionnaires) - PA	Stéréotypes (Représentations des étudiants FLE) - DA
Travail DC insatisfaction	Travail DC argent
Travail DC application	Travail DC responsabilité
Travail DC assiduité	Travail DC effort
Travail DC solidarité	Travail DC temps
.....	Travail DC activité
Travail DC formation pour faire	Travail DC expérience
Travail DC labourer	Travail DC professeur
Travail DC accomplir une tâche	Travail DC devoir
Travail DC volonté	Travail DC profession
Travail DC produire des biens, des services, des ouvrages	Travail DC connaissance
Travail DC exercice effectif	Travail DC compromis
.....	Travail DC école
Travail DC fatigue	Travail DC vie
Travail DC souffrance	Travail DC faire
Travail DC activité physique	Travail DC amour
Travail DC intelligence, opérations intellectuelles	Travail DC occupation
Travail PT calme	Travail DC bonheur
.....	Travail DC liberté
Travail DC réussite	Travail DC imposition
Travail DC salaire / récompense	Travail DC perte de liberté
Travail DC satisfaction	Travail DC autonomie
Travail DC productivité	Travail DC indépendance
.....	Travail DC satisfaction
	Travail PT sacrifice
	Travail PT argent

Figure 259 : Les stéréotypes du mot *travail* à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (ET. FLE)

En comparant, dans le tableau précédent, les DA des étudiants de FLE aux PA, nous constatons que seuls deux PA du mot *travail* sont actualisés dans les corpus de ces enquêtes, à savoir : *travail DC activité (physique)*, *satisfaction*. Par conséquent, ces DA sont conformes au protocole sémantique du mot étudié. Contrairement à ce faible nombre de PA actualisés, les étudiants rendent compte de nombreuses représentations qui correspondent à de nouvelles associations à partir du déploiement d'enchaînements argumentatifs fondés sur des mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs. Nous nous proposons dans ce qui suit d'aborder l'étude de ces nouvelles associations.

D'une part, les étudiants de FLE, de par leurs réponses, mettent en place des déploiements argumentatifs structurés à partir de blocs d'argumentation externe normatifs : *travail DC argent, responsabilité, effort, temps, expérience, professeur, devoir, profession, connaissance, compromis, école, vie, faire, amour, occupation, bonheur, liberté, imposition, perte de liberté, autonomie, indépendance*. D'autre part, nous constatons la présence de DA

basés sur des blocs d'argumentation externe transgressifs : *travail PT argent*, *travail PT sacrifice*. Nous remarquons qu'il existe parmi ces DA une caractéristique surprenante dans la mesure où le **travail** est relié à l'**argent** au moyen d'un bloc normatif et en même temps par le biais d'un bloc transgressif.

- *Travail DC argent* <phénomène sémantico-discursif à partir du déploiement argumentatif de l'un des stéréotypes du mot *travail DC salaire/récompense DC argent* entraînant une stabilisation du pôle positif présent au niveau des stéréotypes de la signification de l'entité lexicale >.
- *Travail DC responsabilité* < phénomène sémantico-discursif fondé sur l'enchaînement argumentatif *travail DC assiduité DC application DC exercice effectif DC accomplir une tâche DC responsabilité*, et supporté clairement par ce dernier stéréotype ; ce phénomène entraîne le renforcement du potentiel argumentatif des valeurs aléthiques et déontiques inscrit au niveau du noyau et des stéréotypes du mot >.
- *Travail DC effort*. De par sa présence, aussi bien parmi les éléments stables du mot travail repérés dans le noyau du corpus des étudiants de FLE que parmi les stéréotypes qu'ils associent à ce mot, le terme *effort* apparaît comme très saillant pour ce groupe, par-dessus les autres DA déployés. <phénomène sémantico-discursif qui entraîne une stabilisation, et même un renforcement, du pôle axiologique négatif dans la zone affective au niveau du noyau et des stéréotypes à partir de l'enchaînement *travail DC fatigue DC souffrance DC effort* >.
- *Travail DC temps* < phénomène sémantico-discursif qui se fonde sur un enchaînement argumentatif à partir de quatre stéréotypes du mot *travail DC assiduité DC accomplir une tâche DC exercice effectif DC productivité DC temps* avec une stabilisation de valeurs pragmatiques et déontiques >.
- *Travail DC expérience* <phénomène sémantico-discursif produisant une stabilisation des valeurs axiologiques pragmatiques positives inscrites dans la strate « stéréotypes » du mot travail : *travail DC formation pour faire DC assiduité DC accomplir une tâche DC exercice effectif DC opérations intellectuelles DC connaissance DC expérience*>.
- *Travail DC professeur* < phénomène sémantico-discursif qui s'appuie sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et de stéréotypes *travail DC faire utilement DC intelligence DC opérations intellectuelles DC accomplir une tâche DC professeur* avec une stabilisation des valeurs axiologiques au pôle pragmatique et morale >.
- *Travail DC devoir* < phénomène sémantico-discursif entraînant une stabilisation des valeurs déontiques au niveau du noyau et des stéréotypes et aussi pragmatiques dans la strate « stéréotypes » : *travail DC obligation de faire utilement DC assiduité DC accomplir une tâche DC exercice effectif DC devoir*>.
- *Travail DC profession* < phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et de stéréotypes entraînant un renforcement des valeurs déontiques au niveau du noyau et des stéréotypes et aussi pragmatiques, épistémiques et intellectuelles dans la strate « stéréotypes » : *travail DC obligation de faire utilement DC formation pour faire DC accomplir une tâche DC exercice effectif DC profession*>.
- *Travail DC connaissance* < phénomène sémantico-discursif entraînant une stabilisation des valeurs épistémiques, pragmatiques et intellectuelles au niveau des stéréotypes de la signification lexicale du mot: *travail DC formation pour faire DC intelligence DC opérations intellectuelles DC connaissance*>.
- *Travail DC compromis* < phénomène pragmatico-discursif avec insertion d'associations contextuellement justifiées, avec stabilisation de la zone déontique et renforcement du pôle axiologique éthique et moral >.

- *Travail DC école* < phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir du stéréotype *formation pour faire DC école*, entraînant le renforcement autant des valeurs axiologiques au pôle pragmatique et intellectuel que des valeurs épistémiques >.
- *Travail DC vie* < phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir du stéréotype *travail DC nécessite et/ou obligation de faire utilement DC résultat DC salaire DC récompense DC satisfaction DC vie*, avec renforcement des valeurs aléthiques et déontiques, au niveau du noyau, et axiologiques éthiques, morales et pragmatiques dans la strate « stéréotypes » >.
- *Travail DC faire* < phénomène sémantico-discursif entraînant un affaiblissement des valeurs pragmatiques au niveau du noyau et des stéréotypes de la signification lexicale du mot: *travail DC faire utilement DC formation pour faire DC activité physique DC opérations intellectuelles DC exercice effectif DC faire*>.
- *Travail DC amour* < phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *attachement désintéressé DC soin DC goût DC bonheur DC amour* entraînant une flexion de polarité sémantique au niveau du noyau et des stéréotypes, avec un renforcement du pôle positif non pragmatique et de l'entité lexicale travail et insertion de valeurs affectives-hédoniques positives>.
- *Travail DC occupation* < phénomène sémantico-discursif entraînant une stabilisation des valeurs pragmatiques au niveau du noyau et des stéréotypes de la signification lexicale du mot: *travail DC faire utilement DC opérations intellectuelles DC activité physique DC exercice effectif DC occupation*>.
- *Travail DC bonheur* < phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *effort DC fatigue DC réussite DC satisfaction DC bonheur* faisant apparaître une flexion de polarité discursive et sémantique dans les strates « noyau » et « stéréotypes », avec renforcement du potentiel argumentatif positif dans la zone morale-affective et hédonique>.
- *Travail DC liberté* < phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *effort DC salaire/récompense DC argent DC meilleures conditions de vie DC satisfaction DC liberté*, entraînant une flexion de polarité sémantique au niveau du noyau et des stéréotypes avec un renforcement du pôle axiologique positif dans les zones éthique, morale et affective>.
- *Travail DC imposition* < phénomène pragmatico-discursif avec insertion d'associations contextuellement justifiées, avec renforcement de la zone déontique et affaiblissement du pôle positif de l'axiologique moral et affectif, ainsi que des valeurs finalisantes >.
- *Travail DC perte de liberté* < phénomène pragmatico-discursif avec insertion d'associations contextuellement justifiées, avec affaiblissement du pôle positif de l'axiologique moral et affectif et stabilisation du pôle axiologique négatif>.
- *Travail DC autonomie / indépendance* < phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *effort DC salaire/récompense DC argent DC meilleures conditions de vie DC satisfaction DC autonomie/ indépendance*, entraînant une flexion de polarité sémantique au niveau du noyau et des stéréotypes avec un renforcement du pôle axiologique positif dans les zones éthique, morale et affective>.

Sur le plan des DA, à partir de blocs d'argumentation externe transgressifs : *travail PT argent*, *travail PT sacrifice*, nous constatons l'existence des phénomènes suivants :

- *Travail PT argent*, non-conformité au protocole sémantique du terme travail <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte, eu égard à ce que le lien argumentatif transgressif existant entre *travail* et *argent* n'est pas justifié par le protocole sémantique de

l'entité lexicale *travail*. Cette association peut être justifiée par une information contextuelle telle que « se plier à un travail pénible », « renoncer à sa liberté en vue d'une activité accablante » et pourtant « gagner de l'argent » « percevoir un salaire ». Le phénomène décrit entraîne une flexion de polarité discursive, mais il n'entraîne pas de flexion de polarité sémantique et la dépendance contextuelle dans le calcul du sens ne mène pas à une reconstruction sémantique lexicale>.

● *Travail* PT *sacrifice* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte, puisque le lien argumentatif transgressif existant entre *travail* et *sacrifice* n'est pas justifié par le protocole sémantique de l'entité lexicale *travail*. Ce lien peut être justifié par une information contextuelle telle que « gagner de l'argent », « éprouver de la satisfaction en raison du travail effectué » et pourtant « renoncer à quelque chose en vue d'aboutir » « consentir des sacrifices pour réussir son travail ». Le phénomène décrit entraîne une flexion de polarité discursive, mais n'entraîne pas de flexion de polarité sémantique et la dépendance contextuelle dans le calcul du sens ne mène pas à une reconstruction sémantique lexicale>.

VIII.2 L'entité lexicale *étude/estudio*

VIII.2.1 L'entité lexicale *estudio*: étude comparative dictionnaires/corpus

VIII.2.1.1 Le noyau du mot *estudio* (*étude en espagnol*)

Noyau (Signification lexicale – dictionnaires)	Noyau (Représentations des professeurs)
Fait de chercher à comprendre, connaître, apprendre, approfondir	activité
	DC
	apprentissage/ acquisition
DC	DC
travail méthodique	enseignement/ formation
et	DC
effort de l'esprit	processus
	DC
DC	savoir/connaissance
résultat	DC
	développement/vie

Figure 260 : Le noyau du mot *estudio* à partir des dictionnaires et des enquêtes en espagnol (PROF. U)

En comparant les éléments stables présents dans les deux noyaux exposés ci-dessus, nous constatons que, d'une manière générale, celui des professeurs universitaires, *id est* les locuteurs d'espagnol, est conforme à celui qui provient des dictionnaires de langue espagnole choisis pour cette recherche. Cependant, les enquêtés introduisent un élément qui n'est pas présent dans le noyau de la signification lexicale du mot *estudio* (*étude*) et qui accorde un rôle important à l'un des acteurs de l'éducation, l'enseignant, et il s'agit dans ce nouvel élément de l'*enseignement/formation*.

Une autre différence consiste en l'insertion, dans le corpus des professeurs, de l'idée de *développement* et des effets de l'*étude* sur la *vie* du sujet pensant. Des éléments stables mobilisés par les professeurs tels que *processus* correspondent, ou plutôt, contiennent les éléments de la signification lexicale *travail méthodique* et *effort de l'esprit*. De même,

l'activité menant à l'apprentissage et à l'acquisition, parmi les représentations identifiées chez les professeurs universitaires, correspond globalement au fait de chercher à comprendre, connaître, apprendre, approfondir.

D'autre part, les éléments du noyau construit à partir des réponses des professeurs universitaires *savoir/connaissance* correspondent aussi, d'une manière générale, car ces éléments sont plus restreints et concrets que l'élément **résultat** du noyau de la signification lexicale à partir des dictionnaires.

VIII.2.1.2 Les stéréotypes du mot *estudio* (étude en espagnol)

Stéréotypes (Signification lexicale – dictionnaires) - PA	Stéréotypes (Représentations des professeurs) - DA
Etude DC volonté, but	Etude DC apprentissage Etude DC connaissance
Etude DC démarche, action, questions, sujet, matières, école, enseignement, formation, préparation	Etude DC application Etude DC formation Etude DC analyse Etude DC développement
Etude DC intelligence, opérations intellectuelles, difficultés, fatigue	Etude DC enseignement Etude DC lecture Etude DC concentration Etude DC recherche
Etude DC compréhension, apprentissage, connaissance, approfondissement, culture, science, art, diplôme, ouvrage	Etude DC amélioration Etude DC travail Etude DC instruction Etude DC argent Etude DC droit Etude DC inclusion Etude DC diplôme Etude DC réussite Etude PT sacrifice

Figure 261 : Les stéréotypes du mot *estudio* à partir des dictionnaires et des enquêtes en espagnol (PROF. U)

La confrontation des DA repérés dans le corpus en espagnol aux PA résultant des stéréotypes de la signification lexicale du mot *estudio* (étude) met en évidence l'actualisation de cinq PA et, par conséquent, seuls cinq DA sont conformes au protocole sémantique. Les PA actualisés dans le corpus des professeurs universitaires correspondent à : *étude DC apprentissage, connaissance, formation, enseignement, diplôme*. Face à ce nombre réduit de PA actualisés, il existe dans ce corpus une quantité importante de nouvelles associations fondées sur des blocs d'argumentation externe normatifs et une autre basée sur un bloc d'argumentation externe transgressif.

Dans ces nouvelles associations qui enrichissent les stéréotypes traditionnels du mot *étude* il s'agit de : *étude DC application, analyse, développement, lecture, concentration, recherche, amélioration, travail, instruction, argent, droit, inclusion, réussite*. Dans le domaine des DA transgressifs nous identifions *étude PT sacrifice*. Dans ce qui suit, nous abordons l'étude des phénomènes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs qui sont à la base des DA mobilisés par les professeurs universitaires. Cette analyse nous permettra de constater la conformité ou la non-conformité des DA au protocole sémantique de l'entité lexicale *étude* en espagnol.

- *Étude DC application* < phénomène sémantico-discursif basé sur l'enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau du mot *étude DC travail méthodique et effort de*

l'esprit DC application entraînant un renforcement du potentiel argumentatif, des valeurs pragmatiques au niveau du noyau de la signification de l'entité lexicale>.

- *Étude DC analyse* < phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir de deux stéréotypes du mot *étude DC intelligence DC opérations intellectuelles DC analyse* avec une stabilisation des valeurs axiologiques pragmatiques et intellectuelles positives>.

- *Étude DC développement* < phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir de l'un des éléments du noyau et des stéréotypes du mot *étude DC résultat DC apprentissage DC connaissance DC développement* avec un renforcement du potentiel argumentatif dans les strates « noyau » et « stéréotypes »>.

- *Étude DC lecture* < phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir de deux stéréotypes du mot *étude DC démarche DC action DC opérations intellectuelles DC lecture* avec une stabilisation des valeurs positives dans la zone pragmatique et intellectuelle inscrites dans la strate « stéréotypes » de l'entité lexicale>.

- *Étude DC concentration* <phénomène sémantico-discursif se basant sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et de stéréotypes du mot *étude DC travail méthodique et effort de l'esprit DC action DC opérations intellectuelles DC concentration*, avec une stabilisation des valeurs pragmatiques et intellectuelles au niveau du noyau et des stéréotypes de la signification de l'entité lexicale>.

- *Étude DC recherche* <phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir de deux éléments du noyau et de stéréotypes du mot *étude DC chercher à comprendre / connaître / approfondir travail méthodique et effort de l'esprit DC démarche approfondissement DC science DC recherche* entraînant un renforcement des valeurs positives dans la zone pragmatique, épistémique et intellectuelle au niveau du noyau et des stéréotypes>.

- *Étude DC amélioration* <phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'un élément du noyau et de certains stéréotypes du mot *étude DC résultat DC préparation DC connaissances DC diplôme DC amélioration*, avec renforcement des valeurs pragmatiques et affectives-morales au niveau du noyau et des stéréotypes>.

- *Étude DC travail* < phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir de stéréotypes du mot *étude DC diplôme DC travail*, avec stabilisation des valeurs pragmatiques dans la strate « stéréotypes »>.

- *Étude DC instruction* <phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir de stéréotypes *étude DC école DC enseignement DC formation DC préparation DC instruction*, entraînant une stabilisation des valeurs éthiques et pragmatiques positives dans la strate « stéréotypes » >.

- *Étude DC argent* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations à valeur pragmatique : *étude DC apprentissage DC développement des compétences DC diplôme DC travail/emploi DC argent* >.

- *Étude DC droit* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion d'une nouvelle association à valeur éthiques-morales et pragmatiques positives : *étude DC possibilités d'accès à des connaissances / à la formation DC droit*>.

- *Étude DC inclusion* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion d'une nouvelle association à valeurs éthiques-morales et pragmatiques positives : *étude DC possibilité de s'intégrer /d'être intégré DC inclusion*>.

- *Étude DC réussite* <phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir de l'un des éléments du noyau et des stéréotypes du mot *étude DC résultat DC apprentissage DC connaissance DC diplôme DC réussite*, entraînant

une stabilisation des valeurs pragmatiques positives dans les strates « noyau » et « stéréotypes » >.

- *Étude PT sacrifice* <phénomène pragmatico-discursif mobilisant une information contextuelle qui autorise le déploiement argumentatif et qui entraîne une flexion de polarité discursive : « l'étude permet d'obtenir un diplôme et de trouver un emploi, mais il faut faire des sacrifices » >.

VIII.2.2 L'entité lexicale *étude*: étude comparative dictionnaires / corpus enseignants

VIII.2.2.1 Le noyau du mot *étude*

Noyau (Signification lexicale – dictionnaires)	Noyau (Représentations des enseignants de FLE)
Fait de chercher à comprendre/apprendre/connaître DC application méthodique ET travail de l'esprit DC résultat	Activité intellectuelle et état DC connaissances et découverte

Figure 262 : Le noyau du mot *étude* à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (E. FLE)

La comparaison du noyau du mot *étude* identifié à partir des réponses des enseignants avec celui résultant des discours définitionnels lexicographiques met en évidence l'existence de non-conformités. Un premier élément à prendre en considération, dans le corpus des enseignants de FLE, avant d'aborder d'autres différences entre les deux noyaux, correspond au terme *état*. La présence de cet élément dans le noyau décelé dans le corpus de ces enquêtés assigne à l'entité lexicale *étude* l'idée de responsabilité ou de protection de l'État en vue de favoriser les études, donc la formation des citoyens. Nous remarquons que cette idée est complètement absente dans le noyau de la signification lexicale, ce qui nous mène à déterminer que chez les enseignants de FLE, il existe une représentation du mot *étude* dont l'un des éléments stables ne correspond pas à ce qui est présent dans le noyau des dictionnaires.

D'autre part, même si les termes constituant les éléments stables de chaque noyau sont différents, nous constatons qu'ils se recourent globalement, en ce sens qu'ils renvoient à des représentations très proches. Dans cet ordre d'idées, l'élément *activité intellectuelle*, repéré chez les enseignants de FLE, est représenté dans le noyau de la signification lexicale du mot *étude* par les éléments *travail de l'esprit* et *application méthodique*. Quant aux *connaissances* et aux *découvertes*, en tant qu'effets de l'*activité intellectuelle* du sujet, ces éléments actualisent les éléments *comprendre/apprendre/connaître*, bien que ces derniers se caractérisent par les valeurs finalisantes (volitives) inscrites dans l'élément *chercher à*.

Le noyau construit à partir des réponses des enseignants de FLE semble plus synthétique et, donc, plus général que celui provenant des dictionnaires. En conclusion, malgré la similarité globale des deux noyaux étudiés, les réponses des enseignants de FLE

sont partiellement conformes au noyau obtenu à partir des discours définitionnels lexicographiques français.

VIII.2.2.2 Les stéréotypes du mot *étude*

Stéréotypes (Signification lexicale – dictionnaires) - PA	Stéréotypes (Représentations des enseignants de FLE) - DA
Etude DC intérêt / besoin / obligation / ardeur	Etude DC lecture
Etude DC organisation / démarche / examen préalable / prospection / examen approfondi / explication	Etude DC analyse Etude DC apprentissage Etude DC recherche
Etude DC effort intellectuel / ardeur	Etude DC connaissances Etude DC difficultés Etude DC effort
Etude DC diplôme / certificat / ouvrage / remède contre les dégoûts de la vie / connaissance / compréhension	Etude DC amélioration Etude DC formation Etude DC travail
	Etude DC instruction Etude DC argent Etude DC droit Etude DC inclusion Etude DC diplôme Etude DC réussite Etude PT sacrifice

Figure 263 : Les stéréotypes du mot *étude* à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (E. FLE)

Comme nous l’avons effectué pour l’analyse comparative des PA et des DA du mot *travail*, nous proposons dans le tableau précédent la mise en parallèle des possibles argumentatifs de la signification de l’unité lexicale *étude* et les déploiements argumentatifs que les enseignants de FLE ont activés dans leurs réponses.

Un premier élément à signaler dans cette comparaison en est que sur les 17 DA identifiés dans le corpus des enquêtés, seuls quatre actualisent des PA présents durablement dans la signification lexicale : *étude DC connaissances, effort, diplôme, apprentissage*, ce dernier étant l’un des éléments du premier bloc signifiant du noyau.

Un autre élément important à noter est l’insertion de nombreuses nouvelles associations fondées sur des mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs que nous cherchons à analyser ci-dessous. Avant d’entamer cette étude nous constatons, d’une part, qu’une grande partie de ces nouvelles associations correspond à des blocs d’argumentation externe normatifs et que, d’autre part, seule l’une de ces associations se base sur un bloc d’argumentation externe transgressif. Les premières correspondent à *étude DC lecture, analyse, recherche, difficultés, amélioration, formation, travail, instruction, argent, droit, inclusion, réussite*. Pour ce qui est du DA transgressif, il correspond à *étude PT sacrifice*.

- *Étude DC lecture* < phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d’enchaînements argumentatifs à partir de stéréotypes du mot *étude DC besoin/obligation/intérêt DC effort intellectuel, examen préalable, examen approfondi DC lecture* avec une stabilisation des valeurs axiologiques pragmatiques et intellectuelles inscrites dans la strate « stéréotypes » du mot >.

- *Étude DC analyse* < phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif de l'un des éléments du noyau et de certains stéréotypes du mot *étude DC travail de l'esprit DC démarche DC examen préalable examen approfondi DC effort intellectuel DC explication DC analyse*, avec un renforcement des valeurs pragmatiques et intellectuelles au niveau du noyau et des stéréotypes et aussi pragmatiques dans la strate « stéréotypes »>.
- *Étude DC recherche* <phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir de deux éléments du noyau et de stéréotypes du mot *étude DC chercher à comprendre / connaître DC application méthodique et effort de l'esprit DC démarche DC recherche* entraînant un renforcement des valeurs positives dans la zone pragmatique, épistémique et intellectuelle au niveau du noyau et des stéréotypes>.
- *Étude DC difficultés* <phénomène pragmatico-discursif avec insertion d'associations contextuellement justifiées, avec interversion du potentiel argumentatif dans la zone du pragmatique et de l'affectif>.
- *Étude DC amélioration* <phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'un élément du noyau et de certains stéréotypes du mot *étude DC résultat DC ardeur DC connaissances DC diplôme DC certificat DC amélioration*, avec renforcement des valeurs pragmatiques et affectives-morales au niveau du noyau et des stéréotypes>.
- *Étude DC formation* < phénomène sémantico-discursif entraînant une stabilisation des valeurs pragmatiques et intellectuelles au niveau des stéréotypes de la signification lexicale du mot *étude DC organisation / démarche / examen préalable / prospection / examen approfondi DC formation*>.
- *Étude DC travail* < phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir de stéréotypes du mot *étude DC diplôme, certificat DC travail*, avec stabilisation des valeurs pragmatiques dans la strate « stéréotypes »>.
- *Étude DC instruction* < phénomène sémantico-discursif entraînant une stabilisation des valeurs pragmatiques et intellectuelles au niveau des stéréotypes de la signification lexicale du mot *étude DC organisation / démarche / examen préalable / prospection / examen approfondi DC explication DC instruction*>.
- *Étude DC argent* < phénomène pragmatico-discursif avec insertion d'associations nouvelles *étude DC formation / instruction DC diplôme DC travail/emploi DC salaire DC argent* à valeur pragmatique>.
- *Étude DC droit* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion d'une nouvelle association à valeur éthiques-morales et pragmatiques positives : *étude DC possibilités d'accès à des connaissances / à la formation DC droit*>. Ce DA reprend des aspects contenus dans le mot État inscrit dans le noyau structuré à partir des réponses des enseignants de FLE.
- *Étude DC inclusion* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion d'une nouvelle association à valeurs éthiques-morales et pragmatiques positives : *étude DC droit DC possibilité de s'intégrer /d'être intégré DC inclusion*>.
- *Étude DC réussite* <phénomène sémantico-discursif entraînant une stabilisation des valeurs pragmatiques et affectives positives au niveau du noyau et des stéréotypes de la signification lexicale du mot *étude DC résultat DC connaissances DC diplôme DC certificat DC réussite*>.
- *Étude PT sacrifice* <phénomène pragmatico-discursif mobilisant une information contextuelle qui autorise le déploiement argumentatif et qui entraîne une flexion de polarité discursive : « l'étude permet d'obtenir un diplôme et de trouver un emploi, mais il faut faire des sacrifices » >.

VIII.2.3 L'entité lexicale *étude*: étude comparative dictionnaires/corpus étudiants

VIII.2.3.1 Le noyau du mot *étude*

Noyau (Signification lexicale – dictionnaires)	Noyau (Représentations des étudiants de FLE)
Fait de chercher à comprendre/apprendre/connaître	Activité et processus humains
DC	DC
application méthodique	apprendre/acquérir/améliorer
ET	DC
travail de l'esprit	connaissance
	DC
DC	obtenir/faire un travail
résultat	DC
	vie

Figure 264: Le noyau du mot *étude* à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (ET, FLE)

La comparaison des réponses des étudiants de FLE avec les éléments stables de la signification lexicale du mot *étude* permet de constater que leurs représentations sont plus spécifiques que les éléments du noyau dérivés des discours définitionnels lexicographiques. En outre, même si ces deux noyaux semblent similaires, il faut noter que celui construit à partir du corpus des étudiants de FLE est moyennement conforme à celui tiré des dictionnaires de langue française utilisés dans cette recherche.

Les étudiants centrent l'*étude* dans l'*action* de l'*homme* qui accorde à cette *activité* une caractéristique de *processus*, ce qui fait penser à une structuration d'actions qui mènent à la *connaissance* laquelle est une conséquence de l'*apprendre* ou l'*acquérir* qui auront favorisé une *amélioration* de la personne. Face à cette idée de l'étude centrée sur l'action, le noyau de la signification lexicale s'oriente vers la *volonté*, l'*intention* de *comprendre*, *apprendre* et *connaître*. Dans ce noyau, nous remarquons que pour parvenir à ces buts, le sujet doit assurer une *application méthodique* et, donc, mettre en place le *travail de l'esprit*, ce qui à son tour débouchera sur un *résultat*. Cette idée de démarche méthodique menant à un résultat n'est pas très évidente dans les réponses des étudiants dans la mesure où ils laissent voir que ce que le sujet aura appris et fait partie de ses connaissances a pour seul but l'*obtention* d'un *emploi* (*travail*) ou la *réalisation* de ce travail, ce qui à son tour contribuera à l'amélioration de ses conditions de *vie*. Ainsi, l'étude, en tant qu'activité humaine, permet au sujet de gagner sa vie au moyen du travail, de l'emploi qu'il pourra obtenir grâce à ses connaissances.

C'est à partir de ces considérations précédentes que nous affirmons que le noyau de la signification lexicale est plus général et fondé sur des objectifs, alors que les réponses des étudiants s'orientent plutôt vers des aspects plus concrets et centrés sur l'action.

VIII.2.3.2 Les stéréotypes du mot *étude*

Stéréotypes (Signification lexicale – dictionnaires) - PA	Stéréotypes (Représentations des étudiants de FLE) - DA
Etude DC intérêt / besoin / obligation / ardeur	Etude DC connaissance
Etude DC organisation / démarche / examen préalable / prospection / examen approfondi / explication	Etude DC université
Etude DC effort intellectuel / ardeur	Etude DC apprentissage, apprendre
Etude DC diplôme / certificat / ouvrage / remède contre les dégoûts de la vie / connaissance / compréhension	Etude DC école
	Etude DC livres
	Etude DC professeur
	Etude DC lire
	Etude DC responsabilité
	Etude DC travail
	Etude DC effort
	Etude DC lecture
	Etude DC étudiant
	Etude DC écrire
	Etude DC autonomie
	Etude DC culture
	Etude DC comprendre
	Etude DC enseignement
	Etude DC recherche
	Etude DC savoir - -
	Etude DC amélioration
	Etude DC formation
	Etude DC instruction
	Etude DC argent
	Etude DC droit
	Etude DC inclusion
	Etude DC diplôme
	Etude DC réussite
	Etude PT sacrifice

Figure 265 : Les stéréotypes du mot *étude* à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (ET. FLE)

La comparaison des DA identifiés dans les réponses des étudiants aux PA obtenus à partir des discours définitionnels lexicographiques français montre que seuls six PA sont actualisés dans le corpus des étudiants de FLE : *étude DC connaissance, apprentissage/apprendre, effort, comprendre, diplôme*. Parmi ces DA actualisant les PA, deux correspondent à des éléments du premier bloc du noyau structuré à partir des dictionnaires.

A côté de cette actualisation de quatre PA, nous avons identifié un nombre très important de nouvelles associations basées sur des blocs d'argumentation externe normatifs et une à partir de blocs d'argumentation externe transgressifs : d'une part, *étude DC université, école, livres, professeur, lire, responsabilité, apprendre, lecture, étudiant, écrire, autonomie, culture, enseignement, recherche, savoir, amélioration, formation, instruction, argent, droit, inclusion, réussite, sacrifice* et, d'autre part : *étude PT sacrifice*. Dans ce qui suit, nous nous consacrerons à l'analyse des mécanismes autorisant l'existence de ces nouvelles associations et leur caractère conforme ou non-conforme au protocole sémantique.

- *Étude DC université* <phénomène sémantico-discursif entraînant une stabilisation des valeurs pragmatiques et intellectuelles au niveau des stéréotypes de la signification lexicale du mot *étude DC diplôme /certificat / DC université*>.
- *Étude DC école* <phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir des stéréotypes du mot *étude DC besoin DC obligation DC organisation DC démarche DC école* et entraînant un renforcement des valeurs pragmatiques et éthiques au niveau des stéréotypes>.

- *Étude DC livres* <phénomène sémantico-discursif entraînant une stabilisation des valeurs pragmatiques et intellectuelles dans la strate « stéréotypes » de la signification lexicale du mot *étude DC intérêt DC besoin DC démarche DC compréhension DC connaissance DC livres*>.
- *Étude DC professeur* <phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir des stéréotypes du mot *étude DC organisation DC démarche DC explication DC professeur* stabilisant les valeurs pragmatiques, épistémiques et intellectuelles dans la strate « stéréotypes » >.
- *Étude DC lire, étude DC lecture* <phénomènes sémantico-discursifs basés sur le déploiement d'enchaînements argumentatifs à partir de stéréotypes du mot *étude DC besoin/obligation/intérêt DC effort intellectuel, examen préalable, examen approfondi DC lecture* avec une stabilisation des valeurs axiologiques pragmatiques et intellectuelles inscrites dans la strate « stéréotypes » du mot>.
- *Étude DC responsabilité* <phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et de l'un des stéréotypes du mot *étude DC travail de l'esprit DC obligation DC responsabilité*, avec une stabilisation des valeurs déontiques et intellectuelles au niveau du noyau et des stéréotypes de la signification de l'entité lexicale>.
- *Étude DC travail* < phénomène sémantico-discursif autorisé par le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir de stéréotypes du mot *étude DC diplôme, certificat DC travail*, avec stabilisation des valeurs pragmatiques dans la strate « stéréotypes »>.
- *Étude DC étudiant* <phénomène pragmatico-discursif avec insertion de nouvelles associations *étude DC université DC diplôme DC étudiant* à valeur pragmatique, intellectuelle et morale >.
- *Étude DC écrire* <phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir de deux éléments du noyau et de stéréotypes du mot *étude DC application méthodique DC travail de l'esprit DC effort intellectuel DC besoin/obligation DC organisation DC démarche DC écrire*, entraînant une stabilisation des valeurs pragmatiques et intellectuelles dans les strates « noyau » et « stéréotypes » >.
- *Étude DC autonomie* < phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir de deux stéréotypes du mot *étude DC intérêt DC besoin DC effort intellectuel DC autonomie*, avec un renforcement des valeurs éthiques-morales et pragmatiques>.
- *Étude DC culture* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations dans la strate « stéréotypes » *étude DC compréhension DC connaissance DC amélioration DC meilleure intégration et interaction sociale et culturelle DC culture* à valeur pragmatiques, intellectuelles et épistémiques>.
- *Étude DC enseignement* <phénomène sémantico-discursif qui se fonde sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et de stéréotypes du mot *étude DC travail méthodique et effort de l'esprit DC organisation DC démarche DC examen préalable DC prospection DC examen approfondi DC explication DC enseignement*, avec une stabilisation des valeurs pragmatiques, intellectuelles, éthiques et épistémiques au niveau du noyau et des stéréotypes de la signification de l'entité lexicale>.
- *Étude DC recherche* <phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir de deux éléments du noyau et de stéréotypes du mot *étude DC chercher à comprendre / connaître DC application méthodique et effort de l'esprit DC démarche DC recherche* entraînant un renforcement des valeurs positives dans la zone pragmatique, épistémique et intellectuelle dans les strates « noyau » et « stéréotypes » du mot>.

- *Étude DC savoir* <phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir de deux éléments du noyau et de stéréotypes du mot *étude DC chercher à comprendre/apprendre/connaître DC organisation DC démarche compréhension DC connaissance DC savoir*, avec stabilisation des valeurs pragmatiques et épistémiques dans les strates « noyau » et « stéréotypes » >.
- *Étude DC amélioration* <phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'un élément du noyau et de stéréotypes du mot *étude DC résultat DC ardeur DC connaissances DC diplôme DC certificat DC amélioration*, avec renforcement des valeurs pragmatiques et affectives-morales dans les strates « noyau » et « stéréotypes » >.
- *Étude DC formation* <phénomène sémantico-discursif entraînant une stabilisation des valeurs pragmatiques et intellectuelles au niveau des stéréotypes de la signification lexicale du mot *étude DC organisation / démarche / examen préalable / prospection / examen approfondi DC formation*>.
- *Étude DC instruction* < phénomène sémantico-discursif entraînant une stabilisation des valeurs pragmatiques et intellectuelles au niveau des stéréotypes de la signification lexicale du mot *étude DC organisation / démarche / examen préalable / prospection / examen approfondi DC explication DC instruction*>.
- *Étude DC argent* < phénomène pragmatico-discursif avec insertion d'associations nouvelles *étude DC formation / instruction DC diplôme DC travail/emploi DC salaire DC argent* à valeur pragmatique>.
- *Étude DC droit* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion d'une nouvelle association à valeur éthiques-morales et pragmatiques positives : *étude DC possibilités d'accès à des connaissances / à la formation DC droit*>.
- *Étude DC inclusion* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion d'une nouvelle association à valeurs éthiques-morales et pragmatiques positives : *étude DC droit DC possibilité de s'intégrer /d'être intégré DC inclusion*>.
- *Étude DC réussite* <phénomène sémantico-discursif entraînant une stabilisation des valeurs pragmatiques et affectives positives au niveau du noyau et des stéréotypes de la signification lexicale du mot *étude DC résultat DC connaissances DC diplôme DC certificat DC réussite*>.
- *Étude PT sacrifice* <phénomène pragmatico-discursif mobilisant une information contextuelle qui autorise le déploiement argumentatif et qui entraîne une flexion de polarité discursive : « l'étude permet d'obtenir un diplôme et de trouver un emploi, mais il faut faire des sacrifices » >.

VIII.3 L'entité lexicale *réussite/logro*

VIII.3.1 L'entité lexicale *logro*: étude comparative dictionnaires/corpus

VIII.3.1.1 Le noyau du mot *logro*

Noyau (Signification lexicale – dictionnaires)	Noyau (Représentations des professeurs)
vouloir obtenir quelque chose	But
DC action	DC effort
	DC
DC obtenir quelque chose	accomplissement et événement
	DC
	résultat

Figure 266 : Le noyau du mot *logro* à partir des dictionnaires et des enquêtes en espagnol (PROF. U)

Parmi les réponses fournies par les professeurs universitaires permettant de structurer le noyau du mot **logro** (*réussite*), nous constatons que leurs représentations sont partiellement conformes au noyau élaboré à partir des dictionnaires de langue espagnole. Ainsi, les deux noyaux sont-ils similaires d'une manière générale. La première ressemblance entre les deux noyaux est l'élément *but* (que le sujet se propose d'atteindre), chez les professeurs universitaires, qui actualisent l'élément *fait de vouloir obtenir / parvenir à faire* et qui s'orientent vers des valeurs finalisantes volitives. Nous constatons que dans les deux noyaux un élément fondamental est l'*objectif* que se fixe le sujet pensant et qui devient l'horizon de ses actions.

C'est justement l'*agir* qui apparaît comme une différence marquée entre les deux noyaux : les professeurs universitaires mobilisent l'entité lexicale *effort* comme un élément important du noyau du mot **logro** (*réussite*), ce qui inscrit des valeurs négatives parmi ses éléments stables, alors que le noyau provenant des discours définitionnels lexicographiques se centre sur l'action qui peut mener à un résultat souhaité.

Une autre représentation des professeurs universitaires qui correspond au noyau de la signification lexicale, c'est le *résultat* qui actualise l'élément *aboutissement*. Cependant, nous observons une deuxième différence entre les deux noyaux : les locuteurs de langue espagnole insèrent dans la définition du mot **logro** (*réussite*) deux termes entraînant une orientation plutôt positive qui n'est pas présente d'une manière marquée dans l'élément *résultat*, qui est axiologiquement bivalent en espagnol. Il s'agit dans ces deux cas de *cumplimiento* (*accomplissement*) et *hecho/evento* (*événement*). L'*accomplissement* installe parmi les éléments du noyau, aux yeux des locuteurs d'espagnol, la perfection dans la réalisation d'une action et l'*événement* introduit l'idée d'une situation spéciale, d'un fait particulier dans lequel le sujet pensant réussit.

Pour conclure, comme pour d'autres entités lexicales étudiées auparavant, les représentations des locuteurs d'espagnol menant à la construction d'un noyau du mot **logro** (*réussite*) rendent compte d'aspects plus précis et concrets que ceux présents dans le noyau élaboré à partir des dictionnaires. Une autre différence importante consiste en ce que parmi les éléments du noyau de la signification lexicale apparaît l'action, *id est* agir, comme indispensable pour aboutir, alors que les enquêtés privilégient l'effort investi pour obtenir un résultat souhaité.

VIII.3.1.2 Les stéréotypes du mot **logro** (*réussite*)

Stéréotypes (Signification lexicale – dictionnaires) - PA	Stéréotypes (Représentations des professeurs) - DA
DC tentative DC gain DC obtention DC résultat DC prix DC désirer/vouloir DC aboutir/terminer DC jouir DC perfection	Réussite DC but Réussite DC accomplissement Réussite DC satisfaction Réussite DC gain Réussite PT effort Réussite DC succès Réussite DC résultat Réussite DC bonheur Réussite DC reconnaissance Réussite DC motivation Réussite DC engagement

Figure 267 : Les stéréotypes du mot **logro** à partir des dictionnaires et des enquêtes en espagnol (PROF. U)

Après avoir observé que les réponses des professeurs universitaires sont similaires à certains éléments du noyau de la signification lexicale du mot *logro* (*réussite*) et que leurs représentations correspondent moyennement aux éléments stables de ce mot, nous nous consacrons à comparer les DA et les PA en vue de préciser les mécanismes qui soutiennent les nouvelles associations possibles.

Au premier regard, dans le tableau comparatif précédent nous constatons que les représentations des professeurs universitaires, des locuteurs de langue espagnole, sur l'entité lexicale *logro* (*réussite*) sont partiellement conformes aux PA construits à partir des dictionnaires de cette langue. Dans cet ordre d'idées, trois des DA des professeurs actualisent les stéréotypes de la signification lexicale *logro* (*réussite*) : *logro DC objetivo, ganancia, resultado* (*réussite DC but, gain, résultat*). A côté de ces actualisations, nous retrouvons dans le corpus des informateurs de langue espagnole huit nouvelles associations qui ont pour origine des phénomènes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs que nous cherchons à analyser plus bas. Ces nouvelles associations s'organisent en fonction de blocs d'argumentation externe normatifs, à savoir : *réussite DC accomplissement, satisfaction, succès, bonheur, reconnaissance, motivation, engagement*, et des blocs d'argumentation externe transgressifs : *réussite PT effort*.

- *Réussite DC accomplissement* < phénomène sémantico-discursif basé sur l'enchaînement argumentatif *réussite DC résultat DC perfection DC accomplissement* avec une stabilisation des valeurs pragmatiques et morales-affectives au niveau des stéréotypes du mot >.
- *Réussite DC satisfaction* < phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir des stéréotypes du mot *réussite DC obtention DC résultat DC jouir DC satisfaction* avec renforcement des valeurs pragmatiques, morales-affectives et hédoniques au niveau des stéréotypes du mot >.
- *Réussite DC succès* < phénomène sémantico-discursif qui se fonde sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir des stéréotypes du mot *réussite DC résultat DC obtention DC gain DC prix DC succès* avec renforcement des valeurs pragmatiques et morales-affectives au niveau des stéréotypes du mot >.
- *Réussite DC bonheur* < phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir des stéréotypes du mot *réussite DC résultat DC obtention DC gain DC jouir DC bonheur* avec renforcement des valeurs morales-affectives et hédoniques au niveau des stéréotypes du mot >.
- *Réussite DC reconnaissance* < phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *réussite DC accomplissement DC manifestation de ses qualités DC acceptation DC reconnaissance* avec un renforcement des valeurs pragmatiques et morales-affectives >.
- *Réussite DC motivation* < phénomène sémantico-discursif qui se base sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir des stéréotypes du mot *réussite DC fait de vouloir obtenir DC obtention DC gain DC jouir DC motivation*, entraînant un renforcement des valeurs morales-affectives >.
- *Réussite DC engagement* < phénomène sémantico-discursif de transgression du protocole sémantique qui exige l'existence d'un contexte autorisant de nouveaux stéréotypes et la conformité des DA aux PA : « obtenir des résultats souhaités ne suffit pas DC obligation de mieux faire / de conserver la qualité atteinte / d'améliorer » et ces enchaînements produisent le DA *réussite DC engagement*, avec insertion de valeurs déontiques dans la signification lexicale >.

- *Réussite PT effort* <déploiement transgressif non-conforme au protocole sémantique, mais il est autorisé par l'enchaînement argumentatif *réussite DC nég-effort DC facilité* rendant compte de mécanismes sémantico-discursifs avec une interversion de l'orientation axiologique positive du terme réussite>.

VIII.3.2 L'entité lexicale *réussite*: étude comparative dictionnaires/corpus enseignants

VIII.3.2.1 Le noyau du mot *réussite*

Noyau (Signification lexicale – dictionnaires)	Noyau (Représentations des enseignants de FLE)
Vouloir un résultat X bon DC chercher un résultat X DC effort DC obtenir un résultat X bon	Obtention de résultat favorable DC chemin

Figure 268 : Le noyau du mot *réussite* à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (E. FLE)

La mise en parallèle du noyau de la signification lexicale de *réussite* et des représentations repérées dans les réponses des enseignants de FLE montre une correspondance partielle entre les deux noyaux. D'une part, nous constatons que l'idée de volonté, marquant le premier bloc du noyau de la signification lexicale, est absente dans les représentations des enseignants.

En revanche, le noyau structuré à partir des réponses des enseignants, notamment *obtention de résultat favorable* et le quatrième bloc du noyau de la signification lexicale, *id est bon résultat*, se recoupent. D'autre part, les enseignants mettent en relief le *chemin* que le sujet parcourt pour parvenir au résultat favorable, sans se centrer sur la démarche à exécuter, alors que dans les dictionnaires français le deuxième et le troisième bloc du noyau dans lequel prévaut l'action, l'activité à mettre en place pour atteindre le but visé, à savoir : *chercher à, effort*. Non seulement le discours lexicographique renvoie à l'action facilitant l'*obtention* du *bon résultat*, mais en plus il introduit l'intention et l'*effort* à fournir pour parvenir à ce résultat.

Finalement, même si les deux noyaux coïncident sur le fait que le résultat obtenu est bon, favorable, et outre la centration, chez les enseignants, sur le parcours menant à cette obtention, une différence marquée apparaît. En effet, le noyau construit sur la base des discours lexicographiques part du *fait de vouloir un résultat X bon* et du *fait d'obtenir un résultat X bon* ce qui relie étroitement l'intention et le résultat, alors que chez les enseignants seul le *résultat* est visé.

En conclusion, les deux noyaux sont similaires et celui construit à partir des représentations des enseignants de FLE est à peine partiellement conforme à celui qui provient des dictionnaires de langue française.

VIII.3.2.2 Les stéréotypes du mot *réussite*

Stéréotypes (Signification lexicale – dictionnaires) - PA	Stéréotypes (Représentations des enseignants de FLE) – DA
DC volonté DC but DC initiative DC tentative, essai DC opération, méthode DC obsession DC gain DC triomphe DC victoire DC carriérisme DC capacité DC compétition DC bonheur DC éclat DC exploit DC expérience DC issue heureuse DC aboutissement DC être reçu à DC s'imposer DC réaliser (des projets) DC mérite PT instinct	Réussite DC but Réussite DC succès Réussite DC bonheur Réussite DC triomphe Réussite PT effort Réussite DC reconnaissance Réussite DC motivation Réussite DC engagement

Figure 269 : Les stéréotypes du mot *réussite* à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (E. FLE)

La première lecture de ce tableau comparatif permet de signaler que sur le nombre très élevé de PA construits à partir des stéréotypes provenant des dictionnaires, seuls quelques-uns sont actualisés par les DA identifiés dans les réponses des enseignants de FLE. Outre le faible nombre de DA présents dans le corpus étudié, trois représentations sont conformes aux stéréotypes du mot *réussite*, à savoir : *réussite DC but*, *réussite DC triomphe*, *réussite DC bonheur*.

Ces enquêtes mobilisent aussi une série de représentations qui apparaissent comme de nouvelles associations générées à partir de mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs. Certains des DA rendant compte de nouvelles associations sont de type normatif, tels que *réussite DC succès*, *réussite DC reconnaissance*, *réussite DC motivation*, *réussite DC engagement*, tandis qu'un seul DA se fonde sur un bloc d'argumentation externe transgressif : *réussite PT effort*. Nous allons, dans ce qui suit, étudier ces nouvelles associations et les mécanismes qui les soutiennent.

- *Réussite DC succès* < phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et de stéréotypes du mot *réussite DC bon résultat DC issue heureuse DC gain DC triomphe DC victoire DC succès* avec renforcement des valeurs pragmatiques et morales-affectives dans les strates citées>.
- *Réussite DC reconnaissance* < phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir de stéréotypes du mot *réussite DC triomphe, issue heureuse, fait d'être reçu à, fait de s'imposer, fait de réaliser des projets DC reconnaissance* avec renforcement des valeurs pragmatiques et morales-affectives dans la strate « stéréotypes »>.

- *Réussite DC motivation* < phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et de stéréotypes *réussite DC bon résultat DC issue heureuse DC triomphe DC éclat DC bonheur DC motivation*, entraînant un renforcement des valeurs pragmatiques et morales-affectives>.
- *Réussite DC engagement* <phénomène sémantico-discursif de transgression du protocole sémantique qui exige l'existence d'un contexte autorisant de nouveaux stéréotypes et la conformité des DA aux PA : « obtenir des résultats souhaités ne suffit pas DC obligation de mieux faire / de conserver la qualité voulue / d'améliorer » et ces enchaînements produisent le PA *réussite DC engagement*>.
- *Réussite PT effort* <déploiement transgressif non-conforme au protocole sémantique, mais il est autorisé par l'enchaînement argumentatif *réussite DC nég-effort DC facilité* rendant compte de mécanismes sémantico-discursifs avec une interversion de l'orientation axiologique positive du terme réussite>.

VIII.3.3 L'entité lexicale *réussite*: étude comparative dictionnaires/corpus étudiants

VIII.3.3.1 Le noyau du mot *réussite*

Noyau (Signification lexicale – dictionnaires)	Noyau (Représentations des étudiants de FLE)
Vouloir un résultat X bon DC chercher un résultat X DC effort DC obtenir un résultat X bon	Objectif DC faire bien activité/chose DC effort DC avoir/obtenir résultat DC personne/vie DC succès/satisfaction

Figure 270 : Le noyau du mot *réussite* à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (ET. FLE)

Nous constatons, dans les deux colonnes ci-dessus, que les deux noyaux se recourent partiellement et celui provenant du corpus des étudiants de FLE semble aussi global que l'ensemble d'éléments stables identifiés dans les dictionnaires de français. Dans cet ordre d'idées, dans les deux noyaux on peut identifier la présence de la finalité et l'intention représentées par *objectif*, chez les étudiants, et *fait de vouloir un résultat X bon*, dans les dictionnaires de français. De même, les deux saisissent les éléments portant sur le *résultat*, mais dans ce cas-ci, nous identifions une première différence en ce sens que les étudiants ne qualifient pas le résultat alors que les dictionnaires lui accordent une orientation positive. Ainsi, le noyau généré à partir des discours lexicographiques présente-t-il le dernier bloc *résultat bon* à la différence des représentations des étudiants : *avoir/obtenir résultat* et ce bloc a une orientation axiologique bivalente.

En revanche, le noyau des dictionnaires met en évidence un élément indispensable pour atteindre le but fixé et parvenir au résultat favorable : *effort*, alors que les étudiants mobilisent parmi leurs représentations *faire bien activité/chose*, et *l'effort* est indispensable pour mener à bien cette action, chez les étudiants. Par ailleurs, notons que cet enchaînement

exige que les actions soient bien réalisées pour obtenir le résultat souhaité et, en même temps, bien faire quelque chose (activité, chose) fait aussi partie de l'idée de réussite. À côté de ces aspects, nous remarquons dans le noyau de la *réussite*, à partir des réponses des étudiants, deux autres nouveaux éléments ne correspondant pas aux éléments stables tirés des dictionnaires. Il s'agit dans ces éléments de : *personne/vie* et *succès/satisfaction*. Ces données montrent que les étudiants installent dans le noyau du mot *réussite* aussi bien des aspects renforçant le caractère humain du sujet qui réussit que d'autres visant les effets positifs de la réussite.

En conclusion, le noyau repéré chez les étudiants est partiellement conforme à celui provenant des dictionnaires et regroupe davantage d'éléments assimilés comme étant stables.

VIII.3.3.2 Les stéréotypes du mot *réussite*

Stéréotypes (Signification lexicale – dictionnaires) - PA	Stéréotypes (Représentations des étudiants de FLE) - DA
DC volonté	Réussite DC travail
DC but	Réussite DC effort
DC initiative	Réussite DC succès
DC tentative, essai	Réussite DC satisfaction
DC opération, méthode	Réussite DC bonheur
DC obsession	Réussite DC gagner
DC gain	Réussite DC résultat
DC triomphe	Réussite DC joie
DC victoire	Réussite DC vie
DC carriérisme	Réussite DC bon
DC capacité	Réussite DC but / objectif
DC compétition	Réussite DC reconnaissance
DC bonheur	Réussite DC motivation
DC éclat	Réussite DC engagement
DC exploit	Réussite PT effort
DC expérience	
DC issue heureuse	
DC aboutissement	
DC être reçu à	
DC s'imposer	
DC réaliser (des projets)	
DC mérite	
.....	
PT instinct	
.....	

Figure 271 : Les stéréotypes du mot *réussite* à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (ET. FLE)

En confrontant les réponses des étudiants aux PA construits à partir des stéréotypes identifiés dans les dictionnaires français, nous constatons que 5 des 14 DA actualisent les PA définis. Les représentations chez les étudiants qui sont conformes aux stéréotypes des dictionnaires correspondent à *réussite DC bonheur, (le fait de) gagner, bon, résultat, but/objectif*. A côté de ces conformités, apparaissent de nouvelles associations qui rendent compte des représentations des étudiants de FLE, en fonction du contexte, de leur culture, entre autres. Parmi ces nouvelles associations, la plupart sont fondées sur des blocs d'argumentation externe normatifs : *réussite DC travail, succès, satisfaction, joie, vie, reconnaissance, motivation, engagement*, et l'une d'entre elles est basée sur un bloc d'argumentation externe transgressif, à savoir : *réussite PT effort*. L'insertion de ces

associations se fait à partir de phénomènes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs que nous cherchons à étudier dans ce qui suit.

- *Réussite DC travail* < phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir des stéréotypes *réussite DC capacité DC expérience DC aboutissement DC travail* avec renforcement des valeurs pragmatiques dans la strate « stéréotypes »>.
- *Réussite DC succès* < phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et de stéréotypes du mot *réussite DC bon résultat DC issue heureuse DC gain DC triomphe DC victoire DC succès* avec renforcement des valeurs pragmatiques et morales-affectives dans les strates citées>.
- *Réussite DC satisfaction* < phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et de stéréotypes *réussite DC fait de vouloir / désirer atteindre quelque chose DC souhait DC gain/victoire DC bonheur DC satisfaction*, avec stabilisation des valeurs pragmatiques et affectives-hédoniques au niveau du noyau et des stéréotypes du mot>.
- *Réussite DC joie* < phénomène sémantico-discursif qui se base sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et de stéréotypes *réussite DC bon résultat DC triomphe DC bonheur DC joie*, avec stabilisation des valeurs hédoniques au niveau des stéréotypes >.
- *Réussite DC vie* < phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *réussite DC faire face aux difficultés de la vie DC gagner de l'argent DC améliorer les conditions de vie DC vie* entraînant une flexion de polarité sémantique au niveau du noyau et des stéréotypes avec un renforcement du pôle axiologique positif dans les zones éthique, morale et pragmatique>.
- *Réussite DC reconnaissance* < phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir de stéréotypes du mot *réussite DC triomphe, issue heureuse, fait d'être reçu à, fait de s'imposer, fait de réaliser des projets DC reconnaissance* avec renforcement des valeurs pragmatiques et morales-affectives dans la strate « stéréotypes »>.
- *Réussite DC motivation* < phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et de stéréotypes du mot *réussite DC bon résultat DC issue heureuse DC triomphe DC éclat DC bonheur DC motivation*, entraînant un renforcement des valeurs pragmatiques et morales-affectives>.
- *Réussite DC engagement* <phénomène sémantico-discursif de transgression du protocole sémantique qui exige l'existence d'un contexte autorisant de nouveaux stéréotypes et la conformité des DA aux PA : « obtenir des résultats souhaités ne suffit pas DC obligation de mieux faire / de conserver la qualité voulue / d'améliorer » et ces enchaînements produisent le PA *réussite DC engagement*>.

D'autre part, l'une de ces nouvelles associations apparaît autant dans un DA normatif que dans un DA transgressif, ce qui met en évidence le rôle du contexte et l'ambivalence du terme aux yeux des étudiants de FLE colombiens. Les associations *réussite DC effort* et *réussite PT effort* apparaissent fondées sur deux mécanismes comme suit :

- *Réussite DC effort* < phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un stéréotype du mot *réussite DC tentative DC effort*, avec stabilisation des valeurs pragmatiques et morales-affectives au niveau des stéréotypes>.
- *Réussite PT effort* < phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion d'une nouvelle association *triomphe/victoire DC bonheur PT effort* faisant apparaître une

flexion de polarité discursive dans la strate « stéréotypes » avec affaiblissement des valeurs morales-affectives au niveau des stéréotypes >.

VIII.4 L'entité lexicale *échech/fracaso*

VIII.4.1 L'entité lexicale *fracaso*: étude comparative dictionnaires/corpus

VIII.4.1.1 Le noyau du mot *fracaso*

Noyau (Signification lexicale – dictionnaires)	Noyau (Représentations des professeurs.)
vouloir obtenir quelque chose DC action PT obtenir résultat défavorable /ne pas obtenir X résultat.	But DC action/activité et processus/performance PT manque DC obtention résultat défavorable DC frustration PT opportunité et apprentissage

Figure 272 : Le noyau du mot *fracaso* à partir des dictionnaires et des enquêtes en espagnol (PROF. U)

La comparaison des deux noyaux du mot *fracaso (échech)*, l'un provenant des dictionnaires et l'autre du corpus des locuteurs d'espagnol, montre que les représentations des enquêtés non seulement sont plus nombreuses que les éléments du noyau de la signification lexicale, mais en plus, elles rendent compte d'éléments plus concrets et précis. Les deux noyaux saisissent l'élément *objectif* qui est représenté, chez les professeurs, par *but* et, dans le noyau de la signification lexicale, par *fait de vouloir obtenir quelque chose*. Le bloc du noyau *action*, de la signification lexicale, est actualisé par les professeurs universitaires au moyen d'éléments tels qu'*action/activité et processus/performance* qui le concrétisent de manière marquée.

D'autre part, les enquêtés de langue espagnole insèrent dans le noyau du mot *fracaso (échech)* l'élément *falta (manque, faute)* afin de mettre en évidence ce qui provoque le *résultat défavorable*. La cause de ce *mauvais résultat* en est un *manque*, une faute dans la réalisation de l'action, du processus. Une absence ou une décision prise de manière erronée est à l'origine du résultat défavorable. Notons que cette précision est absente dans le noyau construit à partir des dictionnaires de langue espagnole. En introduisant cette représentation dans les éléments du noyau, les locuteurs d'espagnol situent la cause de l'échech dans les actions et décisions du sujet pensant, chez l'acteur qui exécute ces actions en vue d'atteindre un but fixé. Face à ce nouvel élément, le noyau du *fracaso (échech)* structuré à partir des discours définitionnels lexicographiques ne donne aucune précision et ce noyau est donc plus général. Malgré cette différence, les réponses des professeurs universitaires actualisent l'élément *résultat défavorable/ne pas obtenir X résultat* au moyen de leur représentation *obtention / résultat défavorable* et, de cette manière, ce bloc du noyau identifié chez ces locuteurs d'espagnol est conforme à celui du noyau provenant des dictionnaires.

D'autres non-conformités chez les représentations des professeurs universitaires sont constituées par les éléments *frustración* (*frustration*), *oportunidad* (*opportunité*) et *aprendizaje* (*apprentissage*). La première se présente comme l'un des effets négatifs de l'*échech*, mais les enquêtés ajoutent les deux dernières pour mettre en évidence que malgré les conséquences négatives des résultats défavorables, les personnes peuvent tirer des leçons et, en même temps, ces résultats négatifs deviennent des occasions pour tirer des bénéfices.

En conclusion, le noyau obtenu à partir du corpus est, dans l'ensemble, conforme à celui élaboré à partir des dictionnaires, mais il présente des éléments plus spécifiques se constituant comme des blocs stables parmi les représentations des locuteurs d'espagnol.

VIII.4.1.2 Les stéréotypes du mot *fracaso* (*échech*)

Stéréotypes (Signification lexicale – dictionnaires) - PA	Stéréotypes (Représentations des professeurs) - DA
DC tentative DC empêchement imprévu DC insuccès DC événement malheureux DC ne pas obtenir ce qu'on cherche DC être obligé de renoncer à DC mauvaise issue	Echec DC frustration Echec DC déception Echec DC désespoir Echec DC tristesse Echec DC opportunité Echec DC insuccès Echec PT apprentissage Echec DC chute Echec DC souffrance Echec DC erreur Echec DC insatisfaction Echec DC manque de reconnaissance Echec DC anonymat

Figure 273 : Les stéréotypes du mot *fracaso* à partir des dictionnaires et des enquêtes en espagnol (PROF. U)

La comparaison des représentations des locuteurs de langue espagnole aux PA construits à partir des stéréotypes de la signification lexicale met en évidence qu'à peine un DA actualise les PA du mot *fracaso* (*échech* en espagnol). Le déploiement argumentatif *fracaso DC insuceso* (*échech DC insuccès*) est donc conforme au PA. Face à cette unique conformité, les professeurs universitaires mobilisent un nombre très élevé de nouvelles associations qui se structurent à partir de mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs. Ces nouvelles associations présentes dans le corpus en espagnol s'organisent autour de blocs d'argumentation externe normatifs et transgressifs comme suit : d'une part, *échech DC frustration, déception, désespoir, tristesse, opportunité, chute, souffrance, erreur, insatisfaction, manque de reconnaissance, anonymat*, et, d'autre part, *échech PT apprentissage*. Au même titre que nous l'avons effectué pour les autres entités lexicales faisant l'objet de cette recherche, nous cherchons dans ce qui suit les mécanismes étant à la base des enchaînements argumentatifs retrouvés dans le corpus des enquêtés de langue espagnole.

- *Échech DC frustration, échech DC insatisfaction* < phénomènes sémantico-discursifs basés sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir de stéréotypes du mot *échech DC résultat défavorable DC événement malheureux, ne pas obtenir ce qu'on cherche, mauvaise issue DC frustration / insatisfaction*, entraînant un renforcement des valeurs morales-affectives négatives dans les strates « noyau » et « stéréotypes » du mot >.

- *Échec DC déception, échec DC désespoir, échec DC tristesse, échec DC souffrance* < phénomènes sémantico-discursifs fondés sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir de stéréotypes du mot *échec DC résultat défavorable DC événement malheureux, ne pas obtenir ce qu'on cherche, mauvaise issue DC frustration DC déception /désespoir/ tristesse/ souffrance*, entraînant un renforcement des valeurs morales-affectives et hédoniques négatives dans les strates « noyau » et « stéréotypes » du mot>.
- *Échec DC chute* < phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et de stéréotypes du mot *échec DC résultat défavorable DC insuccès DC chute*, avec stabilisation des valeurs pragmatiques négatives au niveau du noyau et des stéréotypes>.
- *Échec DC erreur* < phénomène sémantico-discursif qui se base sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et de stéréotypes du mot *échec DC résultat défavorable DC issue malheureuse DC erreur*, avec stabilisation des valeurs pragmatiques négatives au niveau du noyau et des stéréotypes>.
- *Échec DC manque de reconnaissance, échec DC anonymat* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *échec DC non-acceptation DC négation de ses qualités DC non-prestige DC manque de reconnaissance et anonymat*, avec un renforcement des valeurs pragmatiques et morales-affectives négatives>.
- *Échec DC opportunité* < phénomène sémantico-discursif de transgression du protocole sémantique exigeant l'existence d'un contexte autorisant de nouveaux stéréotypes et la conformité des DA aux PA : *obtenir de mauvais résultats DC revers DC empêchements PT la mauvaise issue n'annule pas l'action du sujet DC la non-obtention devient une opportunité de faire autrement, ce qui autorise le DA échec DC opportunité*>.
- *Échec PT apprentissage* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *échec DC mauvais résultat DC perte PT expérience PT apprentissage* avec une flexion de polarité discursive sur le plan des valeurs pragmatiques et épistémiques >.

VIII.4.2 L'entité lexicale *échec*: étude comparative dictionnaires/corpus enseignants

VIII.4.2.1 Le noyau du mot *échec*

Noyau (Signification lexicale – dictionnaires)	Noyau (Représentations des enseignants de FLE)
Vouloir un résultat X bon DC chercher un résultat X DC effort PT obtenir un résultat X mauvais	Obtention mauvais résultat DC manque

Figure 274 : Le noyau du mot *échec* à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (E. FLE)

En mettant en parallèle les deux noyaux ci-dessus, nous constatons qu'ils se recoupent sur le plan du bloc *obtenir un résultat X mauvais* et *obtention mauvais résultat*, mais les représentations des enseignants de FLE n'actualisent pas le premier, le deuxième ni le troisième bloc du noyau construit à partir des dictionnaires de français. En outre, ces enquêtés

insèrent un autre élément ne faisant pas partie des éléments du noyau de la signification lexicale, à savoir *manque*, et qui introduit un effet négatif du mauvais résultat. Dans cet ordre d'idées, le noyau obtenu à partir des réponses des enseignants de FLE est peu similaire à celui des dictionnaires et, en plus, il n'est pas assez conforme.

VIII.4.2.2 Les stéréotypes du mot *échec*

Stéréotypes (Signification lexicale – dictionnaires) - PA	Stéréotypes (Représentations des enseignants de FLE) - DA
DC volonté DC but DC initiative DC entreprise DC tentative DC méthode DC instinct DC empêchement DC faire fiasco DC défaite DC insuccès DC faillite DC calculs déjoués DC espérances trompées DC ne pas aboutir PT affermissement des forts	Echec DC perte Echec DC tristesse Echec DC difficulté Echec DC injustice Echec DC démotivation

Figure 275 : Les stéréotypes du mot *échec* à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (E. FLE)

En reprenant la confrontation des représentations des enseignants de FLE et les PA provenant de l'étude des dictionnaires de langue française, nous constatons que les DA de ces enquêtés n'actualise aucun PA. En effet, aucun des DA n'est conforme au noyau ni aux stéréotypes de l'entité lexicale *échec* construits à partir des discours lexicographiques dictionnaires en langue française. En revanche, les enquêtés mobilisent cinq nouvelles associations autorisées par des mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs que nous aborderons ci-dessous. Notons que les cinq associations introduites parmi les stéréotypes du mot *échec* se fondent sur des blocs d'argumentation externe normatifs, à savoir *échec DC perte, tristesse, difficulté, injustice, démotivation*.

- *Échec DC perte* < phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir des stéréotypes du mot *échec DC défaite / insuccès / faillite DC perte*, avec un renforcement des valeurs pragmatiques négatives dans la strate « stéréotypes » du mot >.
- *Échec DC tristesse* < phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et de stéréotypes du mot *échec DC résultat négatif DC défaite / insuccès / faillite DC perte DC espérances trompées DC tristesse* avec stabilisation de valeurs pragmatiques négatives et insertion de valeurs morales-affectives et hédoniques négatives >.
- *Échec DC injustice* < phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations

- *Échec DC résultat négatif DC empêchement DC entrave de quelqu'un ou de quelque chose DC opposition DC manœuvre illicite DC injustice*, avec stabilisation des valeurs pragmatiques négatives et insertion de valeurs éthiques et morales négatives>.
- *Échec DC démotivation* <phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et de stéréotypes du mot *échec DC résultat négatif DC défaite / insuccès / faillite DC perte DC démotivation* avec un renforcement des valeurs affectives et hédoniques négatives >.

VIII.4.3 L'entité lexicale *échec*: étude comparative dictionnaires/corpus étudiants

VIII.4.3.1 Le noyau du mot *échec*

Noyau (Signification lexicale – dictionnaires)	Noyau (Représentations des étudiants de FLE)
Vouloir un résultat X bon DC	Objectif/but DC
chercher un résultat X DC	activité / travail / étude DC
effort PT	effort PT
obtenir un résultat X mauvais	obtenir mauvais résultat et manque non- réussite PT opportunité et améliorer

Figure 276 : Le noyau du mot *échec* à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (ET. FLE)

La confrontation des réponses des étudiants de FLE avec la construction du noyau du mot *échec* à partir des dictionnaires de français fait apparaître l'actualisation de trois blocs signifiants du noyau et leur conformité partielle. Le bloc *objectif/but* tiré des représentations des étudiants actualise le premier bloc du noyau provenant des dictionnaires *fait de vouloir un résultat X*.

En outre, même si dans le deuxième bloc du noyau extrait du corpus des domaines tels que l'*étude* et le *travail* apparaissent, semblant être les terrains d'actions des étudiants, le mot *activité* actualise en quelque sorte le bloc signifiant *chercher un résultat X* qui est construit à partir de discours lexicographiques. Le troisième bloc du noyau de la signification lexicale, l'*effort*, se présente comme une condition à remplir pour obtenir les résultats souhaités. Les deux noyaux étudiés contiennent cet élément et, de ce fait, installent dans le mot des valeurs affectives négatives. Ainsi, le noyau du corpus des étudiants actualise le troisième bloc signifiant de l'entité lexicale. L'élément *obtenir mauvais résultat*, mobilisé par les étudiants, actualise l'ensemble *obtenir résultat X mauvais*, mais il apparaît une nouvelle représentation à insérer dans le noyau : *manque* qui se présente comme un défaut qui provoque le mauvais résultat ou comme un effet négatif du résultat défavorable, et ce, aux yeux des étudiants de FLE.

En plus de ces conformités globales, nous constatons dans les représentations des étudiants l'insertion d'un bloc signifiant qui renvoie à la possibilité de tirer des apprentissages du revers éprouvé. Il s'agit dans ce bloc signifiant de l'*opportunité* et du *fait d'améliorer*

malgré le résultat négatif. Un autre élément qui semble renforcer, dans le corpus des étudiants de FLE, le mauvais résultat correspond à *nég-réussite*.

En conclusion, le noyau construit à partir des réponses des étudiants de FLE active les blocs du noyau élaboré suivant les dictionnaires, mais introduit de nouveaux éléments qui rendent plus complexe l'idée que ces enquêtés ont de l'échec.

VIII.4.3.2 Les stéréotypes du mot *échec*

Stéréotypes (Signification lexicale – dictionnaires) - PA	Stéréotypes (Représentations des étudiants de FLE) - DA
DC volonté	Echec DC tristesse
DC but	Echec DC perdre
DC initiative	Echec DC apprentissage
.....	Echec DC erreur
DC entreprise	Echec DC manque
DC tentative	Echec DC faute
DC méthode	Echec DC travail
DC instinct	Echec DC mauvais
.....	Echec DC souffrance
DC empêchement	
DC faire fiasco	
DC défaite	
DC insuccès	
DC faillite	
DC calculs déjoués	
DC espérances trompées	
DC ne pas aboutir	
PT affermissement des forts	
.....	

Figure 277 : Les stéréotypes du mot *échec* à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (ET. FLE)

A partir du tableau précédent, nous remarquons que les représentations des étudiants de FLE apportent de nouvelles associations aux stéréotypes du mot *échec*. Cependant, en comparant les PA et les DA, on peut constater qu'aucun des PA n'est actualisé dans les réponses des enquêtés. Autorisées par des mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs, ces associations correspondent à *échec DC tristesse, (fait de) perdre, apprentissage, erreur, manque, faute, travail, mauvais, souffrance*. Nous allons, à présent, aborder chacune de ces associations en vue de préciser les mécanismes sur lesquels elles sont basées, ainsi que les implications de l'apparition de ces représentations.

- *Échec DC tristesse, échec DC souffrance* <phénomènes sémantico-discursifs fondés sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et de stéréotypes du mot *échec DC résultat négatif DC défaite / insuccès / faillite DC perte DC espérances trompées DC tristesse / souffrance* avec stabilisation de valeurs pragmatiques négatives et insertion de valeurs des valeurs morales-affectives et hédoniques négatives >.
- *Échec DC (fait de) perdre* < phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir des stéréotypes du mot *échec DC défaite / insuccès / faillite DC (fait de) perdre*, avec une stabilisation des valeurs pragmatiques négatives dans la strate « stéréotypes » du mot >.

- *Échec DC apprentissage* <phénomène sémantico-discursif de transgression du protocole sémantique exigeant l'existence d'un contexte autorisant de nouveaux stéréotypes et la conformité des DA aux PA : *obtention de mauvais résultat DC revers DC défaite DC possibilité d'évaluer les causes et d'y remédier DC tirer des conclusions*, ce qui autorise le DA *échec DC apprentissage*>.
- *Échec DC erreur, échec DC faute, échec DC manque* <phénomènes pragmatico-discursifs dépendants du contexte avec insertion d'une nouvelle association *réflexion et jugement inadéquats DC prise d'une mauvaise décision DC erreur/faute/manque*, entraînant un renforcement des valeurs pragmatiques et affectives négatives au niveau des stéréotypes>.
- *Échec DC travail* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de deux nouvelles associations : *effets négatifs pour la performance DC nécessité et obligation de meilleures performances DC travail* à valeur pragmatique>.
- *Échec DC mauvais* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion d'une nouvelle association *tentative DC méthode DC erreur DC travail inadéquat, non soigné DC mauvais*, entraînant un renforcement des valeurs pragmatiques et négatives au niveau des stéréotypes>.

VIII.5 L'entité lexicale succès/éxito

VIII.5.1 L'entité lexicale éxito: étude comparative dictionnaires/corpus

VIII.5.1.1 Le noyau du mot éxito (succès)

Noyau (Signification lexicale – dictionnaires)	Noyau (Représentations des professeurs)
vouloir obtenir quelque chose	But DC
DC	réalisation DC
action	accomplissement, résultat et
DC	réussite
obtenir quelque chose (un résultat)	DC satisfaction
DC	PT effort
approbation/renommée	

Figure 278 : Le noyau du mot *éxito* à partir des dictionnaires et des enquêtes en espagnol (PROF. U)

Le tableau comparatif ci-dessus nous permet d'observer qu'il existe des similarités générales entre les deux noyaux de l'entité lexicale espagnole *éxito (succès)*. En effet, l'idée de l'objectif présente dans le premier bloc du noyau de la signification lexicale, *vouloir obtenir quelque chose*, est saisie dans les représentations des professeurs universitaires au moyen du bloc *but*. Les enquêtés de langue espagnole actualisent aussi le deuxième bloc, *action*, au moyen de l'élément *réalisation*.

Cependant, nous trouvons des conformités partielles au niveau du troisième bloc de la signification lexicale en ce sens que l'*obtenir quelque chose (résultat)* est actualisé par les représentations *accomplissement, résultat et réussite*. Ce résultat obtenu mène à la *satisfaction* qui se révèle comme une insertion dans le noyau du mot *logro (succès)* à partir du corpus des professeurs universitaires. En outre, ces locuteurs d'espagnol insèrent un nouvel élément dans le noyau, lequel se base sur un bloc d'argumentation interne transgressif : *effort* et il introduit dans les éléments stables du mot *éxito (succès)* des valeurs axiologiques négatives. Finalement, bien que dans le noyau obtenu du corpus la satisfaction introduise des valeurs

affectives positives, les professeurs n’actualisent pas le dernier bloc signifiant de l’entité lexicale : *approbation*, *renommée*. Cela revient à dire que la représentation du succès des locuteurs d’espagnol ne contient parmi ses éléments l’idée de célébrité ou d’acceptation.

En conclusion, les deux noyaux sont globalement similaires et celui construit à partir des représentations des professeurs universitaires actualise quelques éléments du noyau élaboré à partir des dictionnaires de langue espagnole. Ce noyau, celui élaboré à partir des réponses des professeurs, est partiellement conforme à celui dérivé des dictionnaires en espagnol en raison de l’insertion d’une nouvelle représentation ajoutant les valeurs portées par le mot *effort* et en écartant celles qui sont véhiculées par les entités lexicales *renommée* et *approbation*.

VIII.5.1.2 Les stéréotypes du mot *éxito* (succès)

Stéréotypes (Signification lexicale – dictionnaires) - PA	Stéréotypes (Représentations des professeurs) - DA
DC tentative	Succès DC satisfaction
DC bon résultat	Succès DC réussite
DC aboutissement	Succès DC joie
DC acceptation/accepté par les gens	Succès DC réalisation
DC approbation du public	Succès DC but
DC bonheur	Succès DC effort
.....	Succès DC récompense
	Succès DC résultat
	Succès DC victoire
	Succès DC renommée
	Succès DC réputation
	Succès DC bonheur
	Succès DC motivation
	Succès PT sacrifice
	Succès PT travail
	Succès PT engagement

Figure 279 : Les stéréotypes du mot *éxito* à partir des dictionnaires et des enquêtes en espagnol (PROF. U)

En confrontant les DA résultant des représentations des professeurs universitaires avec les PA construits à partir des stéréotypes présents dans les dictionnaires d’espagnol, nous constatons l’existence d’un nombre très élevé de nouvelles associations. Dans cet ordre d’idées, dans les réponses des professeurs il est possible d’identifier deux DA qui actualisent les PA et l’un des éléments du noyau de la signification lexicale.

Face à ce faible nombre d’actualisations, nous trouvons 13 nouvelles associations parmi les mots mobilisés par les enquêtés de langue espagnole. Autorisés par des mécanismes sémantico-discursifs et pragmatique-discursifs, ces DA se fondent sur des blocs d’argumentation externe normatifs et des blocs d’argumentation externe transgressifs. Parmi les premiers DA nous situons *succès DC satisfaction*, *réussite*, *joie*, *réalisation*, *effort*, *récompense*, *victoire*, *renommée*, *réputation*, *motivation*. Ceux qui correspondent à des blocs transgressifs sont *succès PT sacrifice*, *travail*, *engagement*. Nous allons, à présent, aborder chacun de ces DA construits à partir des représentations des locuteurs d’espagnol afin de rendre compte de leur conformité ou non-conformité au protocole, ainsi que leurs incidences pour l’entité lexicale *éxito* (succès).

- *Succès DC satisfaction, succès DC joie* < phénomènes sémantico-discursifs basés sur le déploiement d'enchaînements argumentatifs à partir d'un élément du noyau et de l'un des stéréotypes du mot *succès DC heureux résultat DC bonheur DC satisfaction/ joie*, avec stabilisation des valeurs affectives et hédoniques positives au niveau du noyau et des stéréotypes>.
- *Succès DC réussite* < phénomène sémantico-discursif qui se base sur le déploiement d'un élément du noyau du mot *succès DC résultat DC réussite* avec renforcement des valeurs pragmatiques positives dans la strate « noyau » du mot>.
- *Succès DC réalisation* < phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un élément du noyau et de deux stéréotypes du mot *succès DC agir DC tentative DC action DC démarche DC réalisation*, avec renforcement des valeurs pragmatiques positives au niveau du noyau et des stéréotypes>.
- *Succès DC récompense* < phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir de trois stéréotypes du mot *succès DC approbation du public, acceptation/accepté par les gens, bonheur DC récompense*, avec renforcement des valeurs pragmatiques et affectives positives au niveau du noyau et des stéréotypes>.
- *Succès DC victoire* < phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et de stéréotypes du mot *succès DC heureux résultat DC approbation du public, acceptation/accepté par les gens DC victoire*, avec renforcement des valeurs pragmatiques et morales-affectives positives au niveau du noyau et des stéréotypes>.
- *Succès DC renommée, succès DC réputation* < phénomènes sémantico-discursifs basés sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et de deux stéréotypes du mot *succès DC heureux résultat DC approbation du public, acceptation/accepté par les gens DC renommée / réputation*, avec renforcement des valeurs morales-affectives et pragmatiques positives au niveau du noyau et des stéréotypes>.
- *Succès DC motivation* <phénomène sémantico-discursif basés sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et de stéréotypes du mot *succès DC heureux résultat DC désir DC bonheur DC motivation* entraînant le renforcement des valeurs pragmatiques et affectives positives>.
- *Succès PT sacrifice* <déploiement transgressif, phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *heureux résultat DC bonheur PT sacrifice* entraînant une flexion de polarité sémantique au niveau du troisième bloc du noyau du mot, avec interversion dans la zone de l'affectif-hédonique>.
- *Succès PT travail* <déploiement transgressif, phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *action DC démarche DC réussite DC bonheur DC motivation PT travail* avec renforcement des valeurs pragmatiques et déontiques et affaiblissement dans la zone de l'affectif-hédonique>.
- *Succès PT engagement* <déploiement transgressif, phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *heureux résultat DC victoire DC récompense PT obligation de mieux faire/ engagement* avec insertion de valeurs déontiques et affaiblissement dans la zone affective-hédonique>.

VIII.5.2 L'entité lexicale *succès*: étude comparative dictionnaires/corpus enseignants

VIII.5.2.1 Le noyau du mot *succès*

Noyau (Signification lexicale – dictionnaires)	Noyau (Représentations des enseignants de FLE)
Vouloir un résultat X [axiologique positif] DC chercher à obtenir X DC effort DC obtenir X DC approbation/ célébrité...	Obtention résultat DC réussite

Figure 280 : Le noyau du mot *succès* à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (E. FLE)

Au premier regard, nous constatons dans le tableau comparatif ci-dessus que les représentations des enseignants de FLE activent un élément du noyau construit à partir des dictionnaires de français. Le noyau dérivé du corpus des enseignants est beaucoup plus général et abstrait que celui élaboré sur la base des discours définitionnels lexicographiques.

Le noyau constitué à partir du corpus ne contient pas l'idée de but. Globalement, les réponses des enseignants de FLE se centrent uniquement sur deux blocs signifiants : *l'obtention d'un résultat* et la *réussite*, laquelle est en réalité un bon résultat. Par conséquent, ce noyau est constitué uniquement des éléments *obtention* et *bon résultat*.

Aucun des trois blocs signifiants du noyau lexical n'est actualisé dans les réponses des enseignants de FLE. Dans cet ordre d'idées, le premier bloc, *vouloir un résultat X [axiologique positif]*, le deuxième *chercher à obtenir X*, le troisième, *effort*, et le dernier, *approbation/célébrité*, n'apparaissent pas dans la strate « noyau » du *succès* défini par les enseignants. Ce qui vient d'être présenté permet d'affirmer qu'ils se centrent directement sur le bon résultat qu'est pour eux le *succès*, au détriment des autres blocs.

Nous pouvons conclure que le noyau provenant des représentations des enseignants de FLE est très peu conforme à celui élaboré à partir des dictionnaires de langue française.

VIII.5.2.2 Les stéréotypes du mot *succès*

Stéréotypes (Signification lexicale – dictionnaires) - PA	Stéréotypes (Représentations des enseignants de FLE) - DA
DC volonté	Succès DC bonheur
DC souhait	Succès DC joie
DC but	Succès DC travail
DC initiative	Succès DC réputation
.....	Succès DC motivation
DC entreprise	Succès PT sacrifice
DC tentative	Succès PT travail

DC méthode DC triomphe DC victoire DC réussite DC prospérité DC bonheur DC exploit DC produit DC procédé DC performance DC plaire / accueil favorable PT facile PT inespéré PT circonstances favorables PT stupidité / tranquillité	Succès PT engagement
---	----------------------

Figure 281 : Les stéréotypes du mot **succès** à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (E. FLE)

La confrontation des DA construits à partir des réponses des enseignants de FLE avec les PA formés sur la base des dictionnaires français, montre que seul l'un de ces déploiements argumentatifs actualise un PA de la signification lexicale de *succès*. A côté de cette seule conformité, nous retrouvons sept nouvelles associations autorisées par des mécanismes sémantico-discursifs ou pragmatico-discursifs et qui s'organisent autour de blocs d'argumentation externe normatifs et transgressifs : *succès DC joie, travail, réputation, motivation*, d'une part, et *succès PT sacrifice, travail engagement*, d'autre part. Nous cherchons, à présent, à analyser ces mécanismes et les incidences de ces nouvelles associations.

- *Succès DC joie* < phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir de d'un élément du noyau et d'un stéréotype du mot *succès DC résultat très heureux DC bonheur DC joie*, avec stabilisation des valeurs affectives et hédoniques positives au niveau des stéréotypes>.
- *Succès DC réputation* < phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir de deux éléments du noyau et d'un stéréotype du mot *succès DC résultat très heureux DC approbation/célébrité (renommée) DC accueil favorable DC réputation*, avec stabilisation des valeurs pragmatiques morales-affectives et positives au niveau du noyau et des stéréotypes>.
- *Succès DC motivation* < phénomène sémantico-discursif fondé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et de stéréotypes du mot *succès DC résultat très heureux DC triomphe DC réussite DC prospérité DC plaire DC motivation* avec un renforcement de la zone pragmatique et affective-hédonique du mot>.
- *Succès DC travail* < phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'un élément du noyau et de stéréotypes du mot *succès DC résultat très heureux DC victoire DC réussite DC prospérité DC plaire DC accueil favorable DC travail*, étant pris le travail comme emploi, avec renforcement des valeurs pragmatiques au niveau du noyau et des stéréotypes>.
- *Succès PT sacrifice* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *résultat très heureux DC bonheur DC victoire DC réussite DC prospérité PT sacrifice* entraînant une flexion de polarité sémantique dans le noyau du mot, avec interversion dans la zone de l'affectif-hédonique>.

- *Succès PT engagement* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *résultat très heureux DC triomphe DC victoire DC réussite DC prospérité DC plaire DC accueil favorable DC motivation* PT engagement avec insertion de valeurs déontiques et affaiblissement dans la zone affective-hédonique >.
- *Succès PT travail* <déploiement transgressif, phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *méthode DC procédé DC réussite DC bonheur DC motivation* PT travail avec renforcement des valeurs pragmatiques et déontiques et affaiblissement dans la zone de l'affectif-hédonique>.

VIII.5.3 L'entité lexicale *succès*: étude comparative dictionnaires/corpus étudiants

VIII.5.3.1 Le noyau du mot *succès*

Noyau (Signification lexicale – dictionnaires)	Noyau (Représentations des étudiants de FLE)
Vouloir un résultat X [axiologique positif] DC chercher à obtenir X DC effort DC obtenir X DC approbation/ célébrité...	But DC faire bien chose/activité DC obtenir bon résultat DC satisfaction et travail/personne/vie PT effort

Figure 282 : Le noyau du mot *succès* à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (ET. FLE)

La mise en parallèle du noyau construit à partir des dictionnaires de français avec les représentations des étudiants de FLE nous permet de montrer que, d'une manière générale, le noyau dérivé de ces représentations est similaire à celui élaboré suivant les dictionnaires. L'élément *but* identifié dans les réponses des étudiants actualise le bloc *fait de vouloir un résultat X [axiologique positif]*.

De même, le deuxième bloc d'argumentation interne résultant des réponses actualise celui du noyau de la signification lexicale. Dans cet ordre d'idées, les éléments *faire bien chose/activité* active le bloc *chercher à obtenir X*, mais une précision s'avère indispensable : les représentations des étudiants introduisent le mot *bien* dans ce bloc pour préciser le type d'action qui peut mener à l'obtention d'un bon résultat. Ainsi, dans ce bloc peut-on constater l'inscription de valeurs pragmatiques positives, ce qui est absent dans le bloc équivalent du noyau des dictionnaires.

Quant au troisième bloc signifiant du noyau suivant le corpus, nous considérons qu'il est conforme au noyau du mot *succès* dans la mesure où il active le quatrième bloc du succès suivant les dictionnaires. Ainsi, le bloc *obtenir X* est repris par *obtenir bon résultat*. Par conséquent, nous considérons que les représentations des étudiants saisissent, et renforcent, l'orientation affective-hédonique positive qui est inscrite dans le noyau de la signification lexicale.

Cependant, nous trouvons dans les représentations un autre bloc qui rend compte de l'hédonique et affectif positif au moyen du terme *satisfaction* comme l'une des conséquences du *bon résultat*, laquelle, en plus, installe des précisions sur son influence : le *travail*, la *personne* elle-même et la *vie*. De cette façon, le noyau construit à partir des réponses des étudiants de FLE concrétise et précise ces éléments, alors que le noyau élaboré à partir des dictionnaires est plus général. Finalement, les différences entre les deux noyaux se révèlent plus claires, en ce sens que d'après les discours définitionnels lexicographiques l'*obtention d'un résultat X [axiologique positif]* produit des effets positifs mobilisés par l'*approbation / célébrité (renommée)*, ce qui n'apparaît pas parmi les représentations des étudiants. D'autre part, les deux noyaux contiennent parmi leurs blocs signifiants un élément qui porte des valeurs négatives et, de ce fait, affaiblit ou plutôt apparaît comme condition pour obtenir le résultat cherché : *effort*. Cet élément entraîne l'idée que celui désirant avoir du succès doit fournir des efforts car rien n'est facile à obtenir et encore moins le succès ou, plutôt, l'approbation des autres.

En conclusion, malgré les ressemblances générales, les deux noyaux ne se recourent pas exactement et, de ce fait, celui construit à partir des représentations des étudiants est peu conforme aux éléments du noyau de la signification lexicale élaboré à partir des dictionnaires.

VIII.5.3.2 Les stéréotypes du mot *succès*

Stéréotypes (Signification lexicale – dictionnaires) - PA	Stéréotypes (Représentations des étudiants de FLE) - DA
DC volonté	Succès DC travail
DC souhait	Succès DC argent
DC but	Succès DC satisfaction
DC initiative	Succès DC vie
.....	Succès DC famille
DC entreprise	Succès DC effort
DC tentative	Succès DC bonheur
DC méthode	Succès DC résultat
.....	Succès DC joie
DC triomphe	Succès DC réussite
DC victoire	Succès DC étude
DC réussite	Succès DC connaissance
DC prospérité	Succès DC faire
DC bonheur	Succès DC but
DC exploit	Succès DC reconnaissance
DC produit	Succès DC triomphe
DC procédé	Succès DC bon(ne)
DC performance	Succès DC être
DC plaire / accueil favorable	Succès DC amour
.....	Succès DC heureux
PT facile	Succès DC pouvoir
PT inespéré	Succès DC progrès
PT circonstances favorables	Succès DC (fait de) voyager
PT stupidité / tranquillité	Succès DC réputation
.....	Succès DC motivation
	Succès PT sacrifice
	Succès PT engagement
	Succès PT travail

Figure 283 : Les stéréotypes du mot *succès* à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (ET. FLE)

Le tableau précédent met en évidence le nombre très élevé de termes que les étudiants de FLE mobilisent pour rendre compte de leurs représentations du mot *succès*. En confrontant les DA construits à partir de leurs stéréotypes avec les PA provenant des stéréotypes trouvés dans les dictionnaires, nous constatons que six de ces déploiements argumentatifs sont conformes à ces PA et deux d'entre eux actualisent aussi des éléments du noyau, à savoir : *succès DC bonheur, résultat, réussite, faire, but, triomphe*.

Outre ces actualisations, on peut voir de nombreux DA qui rendent compte de nouvelles associations qui sont insérées dans les stéréotypes de l'entité lexicale *succès*. Comme dans les autres mots faisant l'objet de cette recherche, ces associations sont autorisées soit par des mécanismes sémantico-discursifs, soit par des mécanismes pragmatico-discursifs que nous étudierons plus loin. Parmi ces nouvelles associations, beaucoup se fondent sur des blocs d'argumentation externe normatifs, telles que *succès DC travail, argent, satisfaction, vie, famille, effort, joie, étude, connaissance, reconnaissance, bon(ne), être, amour, heureux, pouvoir, progrès, réputation, motivation* ; d'autres se basent sur des blocs d'argumentation externe transgressifs : *succès PT travail, sacrifice, engagement*.

- *Succès DC travail* < phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'enchaînements argumentatifs à partir d'un élément du noyau et de stéréotypes du mot *succès DC résultat très heureux DC victoire DC réussite DC prospérité DC plaire DC accueil favorable DC travail*, étant pris le travail comme emploi, avec renforcement des valeurs pragmatiques au niveau du noyau et des stéréotypes>.
- *Succès DC argent* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *succès DC résultat très heureux DC travail DC argent*, avec un renforcement des valeurs pragmatiques au niveau du noyau du mot >.
- *Succès DC satisfaction, succès DC joie, succès DC heureux* < phénomènes sémantico-discursifs fondés sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et d'un stéréotype du mot *succès DC résultat très heureux DC bonheur DC satisfaction / joie / heureux* avec stabilisation des valeurs affectives et hédoniques positives au niveau des stéréotypes>.
- *Succès DC vie* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *succès DC étude DC travail DC argent DC progrès DC prospérité DC vie*, avec un renforcement des valeurs morales et pragmatiques au niveau des stéréotypes du mot >.
- *Succès DC famille* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *succès DC étude DC travail DC argent DC progrès DC prospérité DC vie DC famille*, avec un renforcement des valeurs morales et affectives dans la strate « stéréotypes » du mot >.
- *Succès DC effort* < phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un stéréotype *succès DC tentative DC méthode DC procédé DC effort*, avec stabilisation des valeurs pragmatiques et morales-affectives dans la strate « stéréotypes »>.
- *Succès DC étude* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *succès DC intérêt à s'épanouir DC enrichissement de l'esprit DC amélioration des conditions de vie DC étude*, avec renforcement des valeurs pragmatiques et insertion de valeurs intellectuelles au niveau des stéréotypes du mot>.
- *Succès DC connaissance* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *succès DC étude DC connaissance*, avec renforcement des

valeurs pragmatiques et insertion de valeurs intellectuelles et épistémiques au niveau des stéréotypes du mot>.

- *Succès DC reconnaissance, succès DC réputation* <phénomènes sémantico-discursifs fondés sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et de stéréotypes du mot *succès DC approbation / célébrité (renommée) DC plaire DC accueil favorable DC reconnaissance/réputation*, avec stabilisation des valeurs pragmatiques et morales-affectives au niveau du noyau et des stéréotypes>.
- *Succès DC bon(ne)* <phénomène sémantico-discursif de déploiement du potentiel argumentatif de la signification lexicale avec renforcement de ce potentiel : *succès DC bonne performance/bon produit/bon procédé*, entraînant une stabilisation des valeurs pragmatiques au niveau des stéréotypes>.
- *Succès DC être* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *succès DC vie DC famille DC bonheur DC heureux DC être*, avec insertion de valeurs éthiques et stabilisation des valeurs finalisantes volitives dans les stéréotypes du mot>.
- *Succès DC amour* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *succès DC plaire grâce à ses réussites DC désintéressement et goût d'excellentes performances DC amour*, avec stabilisation des valeurs morales-affectives dans la strate « stéréotypes » >.
- *Succès DC pouvoir* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *succès DC prospérité DC progrès DC pouvoir*, avec une stabilisation des valeurs pragmatiques au niveau des stéréotypes>.
- *Succès DC progrès* <phénomène sémantico-discursif de déploiement du potentiel argumentatif de la signification lexicale avec renforcement de ce potentiel : *succès DC réussite DC prospérité DC progrès*, entraînant une stabilisation des valeurs pragmatiques dans les stéréotypes du mot>.
- *Succès DC motivation* <phénomène sémantico-discursif basés sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et de stéréotypes du mot *succès DC heureux résultat DC désir DC bonheur DC motivation* entraînant le renforcement des valeurs pragmatiques et affectives positives>.
- *Succès DC voyager* <phénomène pragmatico-discursif mobilisant une information contextuelle : *résultat très heureux DC pouvoir faire DC voyager*, avec stabilisation des valeurs pragmatiques>.
- *Succès PT sacrifice* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *résultat très heureux DC bonheur DC victoire DC réussite DC prospérité DC progrès PT sacrifice* entraînant une flexion de polarité sémantique dans le noyau du mot, avec interversion dans la zone de l'affectif-hédonique>.
- *Succès PT engagement* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *résultat très heureux DC triomphe DC victoire DC réussite DC prospérité DC plaire DC accueil favorable DC reconnaissance DC motivation PT engagement* avec insertion de valeurs déontiques et affaiblissement dans la zone affective-hédonique >.
- *Succès PT travail* <phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion de nouvelles associations *méthode DC procédé DC réussite DC bonheur DC motivation DC pouvoir faire PT travail* avec renforcement des valeurs pragmatiques et déontiques et affaiblissement dans la zone de l'affectif-hédonique>.

VIII.6. Comparaisons entre les discours lexicographiques et les représentations des étudiants de FLE

Nous proposons d'aborder à présent une comparaison synthétique de trois représentations essentielles dans notre recherche : la description lexicale de chacun des mots étudiés, en espagnol et en français, et les représentations identifiées dans les corpus des étudiants de FLE. En premier lieu, nous comparons les noyaux des entités lexicales. Puis, nous mettons en parallèle la strate « stéréotypes ».

Entité lexicale *travail* : les étudiants de FLE et leurs représentations du *travail*

Noyau Dictionnaires d'espagnol	Noyau Dictionnaires de français	Noyau Représentations des étudiants
Activité humaine nécessaire DC faire utilement et habituellement DC effort DC résultat	Nécessité et / ou obligation de faire utilement et faire utilement DC effort DC résultat	Activité humaine DC action DC but DC connaissance/ habiletés DC effort DC argent DC société/vie

Figure 284 : Le noyau de *travail* dans les représentations des étudiants et dans les dictionnaires

Le tableau comparatif ci-dessus rend compte des différences et des ressemblances qui existent entre les représentations des mots français (dictionnaires), des mots espagnols (identifiés dans les dictionnaires et traduits en français) et les représentations des étudiants. Ce parallèle reprend des aspects exposés ailleurs et met en évidence de façon synthétique les possibles causes des représentations des étudiants de FLE futurs enseignants de français.

Le premier bloc signifiant du noyau élaboré à partir des réponses des étudiants révèle que son origine est liée à l'influence des discours définitionnels lexicographiques en langue espagnole. Ainsi, les termes **activité** et **humaine** mobilisaient par les étudiants apparaissent dans le noyau dictionnaire et permettent de comprendre aussi les valeurs convoquées par ce groupe dans leurs réponses.

En revanche, l'élément **effort**, présent dans le noyau dictionnaire français est aussi mobilisé par ces étudiants et cela devrait nous permettre d'avancer l'hypothèse que ce discours lexicographique est la base de cette représentation. Or, le mot effort apparaît aussi dans les dictionnaires de langue espagnole. Par conséquent, nous trouvons qu'il n'est pas facile de soutenir une telle hypothèse.

En outre, ces enquêtes mobilisent d'autres représentations qui n'apparaissent ni dans les dictionnaires espagnols ni dans les français, ce qui nous permet d'affirmer que leur présence parmi les conceptions des étudiants obéit à des facteurs socioculturels liés au contexte colombien. Nous avons abordé auparavant certains de ces facteurs tels que

l'appartenance socio-économique, le vécu, la situation actuelle ou, du moins, celle qu'ils connaissent lors de la passation des enquêtes. Parmi ces représentations, nous pouvons rapprocher le mot **action** de l'élément nucléaire dictionnaire **faire**, mais le terme qu'ils mobilisent renvoie à des valeurs bivalentes alors que le **faire utilement** est bien marqué par les valeurs pragmatiques positives et dérive d'une **nécessité** et/ou d'une **obligation** qui portent des valeurs que le noyau dérivé du corpus des étudiants ne contient pas.

Quant au **résultat**, il semble que chez les étudiants il est très restreint et renvoie seulement à l'argent qui peut leur procurer une amélioration de leurs conditions de vie personnelle et familiale. Les **connaissances** et les **habiletés** se présentent comme la base pour l'action et pour l'emploi qui permet de gagner de l'**argent**.

Stéréotypes Dictionnaires d'espagnol	Stéréotypes Dictionnaires de français	Stéréotypes Etudiants de français
<p>Travail...</p> <p>DC connaissances / compétences DC manque / besoin / but DC volonté DC occupation / profession / métier DC labeur / tâche / besogne DC assiduité DC industrie / entreprise DC application / opération intellectuelle DC action physique DC soin DC application / fatigue / souffrance DC réalisation / production / ouvrage DC œuvre DC richesses / rémunération</p>	<p>Travail...</p> <p>DC insatisfaction DC application DC assiduité DC solidarité DC formation pour faire DC labourer DC accomplir une tâche DC volonté DC produire des biens, des services, des ouvrages DC exercice effectif DC fatigue DC souffrance DC activité physique DC intelligence, opérations intellectuelles PT calme DC réussite DC salaire / récompense DC satisfaction DC productivité</p>	<p>Travail...</p> <p>DC argent DC responsabilité DC effort DC temps DC activité DC expérience DC professeur DC devoir DC profession DC connaissance DC compromis DC école DC vie DC faire DC amour DC occupation DC bonheur DC liberté DC imposition DC perte de liberté DC autonomie DC indépendance DC satisfaction PT sacrifice PT argent</p>

Figure 285 : Les stéréotypes de **travail** dans les représentations des étudiants et dans les dictionnaires

La liste de stéréotypes fournis par les étudiants dans leurs enquêtes met en évidence que tant les dictionnaires espagnols que les dictionnaires français sont la base du développement de leur compétence sémantique. Cependant, il n'est pas facile de préciser lesquels ont la prépondérance dans la construction de cette compétence, d'autant moins que les enseignants de FLE, à la lumière de leurs réponses, ont des une forte influence du contexte colombien sur leurs représentations et il est très probable que sur leur action pédagogique et linguistique en classe de français. En outre, le manuel étudié dans cette recherche ne fait pas preuve de stratégies favorisant le développement de compétences sémantique et pragmatique. Ils relient par exemple le **travail** à l'**amour**, à la **liberté** et, ce qui s'avère une cause essentielle de leurs stéréotypes, à leur rôle d'étudiants et surtout de futurs enseignants.

Entité lexicale *étude* : les étudiants de FLE et leurs représentations de l'*étude*

Noyau Dictionnaires d'espagnol	Noyau Dictionnaires de français	Noyau Représentations des étudiants
Fait de chercher à comprendre, connaître, apprendre, approfondir DC travail méthodique et effort de l'esprit DC résultat	Fait de chercher à comprendre/apprendre/connaître DC application méthodique ET travail de l'esprit DC résultat	Activité et processus humains DC apprendre/acquérir/améliorer DC connaissance DC obtenir/faire un travail DC vie

Figure 286 : Le noyau d'*étude* dans les représentations des étudiants et dans les dictionnaires

Le premier aspect à prendre en considération dans cette comparaison est la ressemblance très marquée des deux discours dictionnaires (espagnol et français). Cette précision nous permet de constater que les représentations du mot *étude* des étudiants ne dérivent pas directement des dictionnaires et que, même s'il existe des similitudes entre leurs éléments et ceux des noyaux des dictionnaires, il n'est pas facile de déterminer le rôle de ces dictionnaires dans le développement de la compétence sémantique des étudiants. Le noyau élaboré à partir de leurs réponses montre que leur conception d'*étude* est beaucoup plus large comme **activité humaine** et recouvre les noyaux dictionnaires. Même si le terrain d'application apparaît comme immédiat, « obtenir/faire un travail », il est élargi par la présence du terme *vie*. Au même titre que pour le mot **travail**, les conditions immédiates liées à la situation contribuent à l'apparition de ces représentations.

Stéréotypes Dictionnaires d'espagnol	Stéréotypes Dictionnaires de français	Stéréotypes Etudiants de français
Etude... DC volonté, but DC démarche, action, questions, sujet, matières, école, enseignement, formation, préparation DC intelligence, opérations intellectuelles, difficultés, fatigue DC compréhension, apprentissage, connaissance, approfondissement, culture, science, art, diplôme, ouvrage	Etude... DC intérêt / besoin / obligation / ardeur DC organisation / démarche / examen préalable / prospection / examen approfondi / explication DC effort intellectuel / ardeur DC diplôme / certificat / ouvrage / remède contre les dégoûts de la vie / connaissance / compréhension	Etude... DC connaissance DC université DC apprentissage, apprendre DC école DC livres DC professeur DC lire DC responsabilité DC travail DC effort DC lecture DC étudiant DC écrire DC autonomie DC culture DC comprendre DC enseignement DC recherche DC savoir DC amélioration DC formation DC instruction DC argent DC droit DC inclusion DC diplôme DC réussite PT sacrifice

Figure 287 : Les stéréotypes d'*étude* dans les représentations des étudiants et dans les dictionnaires

Bien que les stéréotypes mobilisés par les étudiants de FLE élargissent ceux des dictionnaires, nous pouvons constater que leurs représentations se centrent spécialement sur l'étape actuelle de leur vie : formation pour l'avenir professionnelle. Ces étudiants relient les stéréotypes de l'étude à des domaines restreints de l'éducation : école, université, professeur, en tant qu'activité permettant de faire face aux exigences du contexte, et ils ne mobilisent pas beaucoup de représentations plus générales.

Entité lexicale *réussite* : les étudiants de FLE et leurs représentations de la *réussite*

Noyau Dictionnaires d'espagnol	Noyau Dictionnaires de français	Noyau Etudiants de français
Vouloir obtenir quelque chose DC action DC obtenir quelque chose	Vouloir un résultat X bon DC chercher un résultat X DC effort DC obtenir un résultat X bon	Objectif DC faire bien activité/chose DC effort DC avoir/obtenir résultat DC personne/vie DC succès/satisfaction

Figure 288 : Le noyau de *réussite* dans les représentations des étudiants et dans les dictionnaires

Globalement, les représentations au niveau du noyau que mobilisent les étudiants de FLE correspondent à celles des dictionnaires, espagnols et français. Même si les termes sont différents, les orientations sont similaires. Ces enquêtés renvoient, par le biais du terme **objectif** à une intention, à la volonté qui caractérisent les représentations des mots français et espagnols. Cependant, le terme **action** qui fait partie du noyau de la réussite en espagnol semble présent dans le noyau du corpus des étudiants au moyen de l'entité lexicale **activité**, alors que cette idée n'apparaît pas dans le noyau français. D'autre part, nous constatons la mobilisation de « obtenir un résultat », qui apparaît dans le noyau dictionnaire, et d'**effort** qui caractérise aussi le mot *réussite*. Finalement, nous signalons une caractéristique qui semble constante dans les représentations des étudiants, elle correspond à la présence de deux mots : **vie** et **humain(e)**. Par conséquent, une conception de différents aspects de la réalité est reliée à l'être humain et à l'aspect vital. Ces caractéristiques n'apparaissent même pas dans les dictionnaires de langue espagnole. Cette constatation permet de conclure que la formation en langue espagnole, les discours des enseignants en langue espagnole ou encore des discours à l'extérieur de l'Université influencent le développement de la compétence sémantique en français dans une sorte de formation hybride : lexique français et signification/valeurs insérés à partir d'éléments du contexte.

Séréotypes Dictionnaires d'espagnol	Séréotypes Dictionnaires de français	Séréotypes Etudiants de français
<i>Réussite</i> ... DC tentative DC gain DC obtention DC résultat DC prix DC désirer/vouloir DC aboutir/terminer DC jouir DC perfection	<i>Réussite</i> ... DC volonté DC but DC initiative DC tentative, essai DC opération, méthode DC obsession DC gain DC triomphe DC victoire DC carriérisme	<i>Réussite</i> ... DC travail DC effort DC succès DC satisfaction DC bonheur DC gagner DC résultat DC joie DC vie DC bon

	DC capacité DC compétition DC bonheur DC éclat DC exploit DC expérience DC issue heureuse DC être reçu à DC s'imposer DC réaliser (des projets) DC mérite PT instinct	DC but / objectif DC reconnaissance DC motivation DC engagement PT effort
--	--	---

Figure 289 : Les stéréotypes de *réussite* dans les représentations des étudiants et dans les dictionnaires

Nous constatons que les étudiants mobilisent de nombreuses représentations certaines apparaissent dans les discours dictionnaires espagnols et en même temps dans les dictionnaires français. D'autres éléments se présentent pour la première fois et enrichissent l'ensemble ouvert qu'est les stéréotypes. Dans cet ordre d'idées, les éléments **gagner/gain** et **bonheur/joye/jouir** sont partagés par les stéréotypes des dictionnaires des deux langues ainsi que par les représentations des étudiants. Les termes **effort** et **résultat** rendent compte de la présence des discours dictionnaires dans les représentations des étudiants. D'une part, l'effort apparaît tant dans le noyau que dans les stéréotypes de ces enquêtés et de cette façon renforcent les représentations stables du mot **réussite**. D'autre part, le terme **résultat**, mobilisé par ces étudiants, apparaît aussi parmi les éléments stéréotypiques des dictionnaires espagnols et dans le noyau et les stéréotypes que ce groupe d'informateurs convoque dans son corpus.

Le faible nombre de coïncidences identifiées dans la strate « stéréotypes » de l'entité lexicale réussite renforce l'idée que les étudiants développent leur compétence sémantique à partir de leur vécu et d'éléments discursifs et idéologiques du contexte. L'influence des dictionnaires et de la langue française est donc peu marquée.

Entité lexicale *échec* : les étudiants de FLE et leurs représentations de l'*échec*

Noyau Dictionnaires d'espagnol	Noyau Dictionnaires de français	Noyau Etudiants de français
vouloir obtenir quelque chose DC action PT obtenir résultat défavorable /ne pas obtenir X résultat).	Vouloir un résultat X bon DC chercher un résultat X DC effort PT obtenir un résultat X mauvais	But DC activité / travail / étude DC effort PT obtenir mauvais résultat et manque, non-réussite, PT opportunité et améliorer

Figure 290 : Le noyau d'*échec* dans les représentations des étudiants et dans les dictionnaires

La représentation du mot *échec* identifiée chez les étudiants correspond d'une manière générale au noyau dictionnaire français. Cependant, rappelons que le noyau en français est très proche aussi du noyau élaboré à partir des dictionnaires espagnols. En effet, dans les trois noyaux on constate que le sujet est orienté par une intention (**vouloir obtenir, vouloir un bon résultat, but**). Or, dans les dictionnaires français apparaît de manière nette le type de résultat

dont il s'agit dans l'intention du sujet : un résultat **bon**, alors que dans les discours lexicographiques espagnols on n'établit pas cette précision et dans le noyau identifié chez les étudiants le **but** se présente comme une intention très générale. Par conséquent, une influence des dictionnaires espagnols marquerait en partie les représentations des étudiants. Face à cette influence possible de discours dans la langue maternelle des étudiants, nous constatons que l'élément **effort** n'apparaît pas dans le noyau des dictionnaires espagnols, mais dans les deux autres noyaux, ce qui nous autorise à affirmer qu'il existerait une influence des discours dictionnaires sur cette représentation des étudiants. Quant à l'obtention du mauvais résultat, les trois noyaux se recoupent globalement. Nonobstant, les étudiants introduisent dans le noyau une association transgressive qui rend compte des valeurs positives de l'échec : **opportunité** et **améliorer**.

Finalement, à la différence du noyau dictionnaire français qui présente la recherche générale d'un résultat, le noyau identifié chez les étudiants se centre sur deux activités liées à leur vie sociale actuelle : **travail** et **étude**. Ils cherchent donc à atteindre des buts dans ces deux domaines et nous pouvons conclure que, outre l'influence parallèle des discours dictionnaires en espagnol et en français, des conditions sociales et le discours quotidiens de construction d'un avenir, de bâtir un projet de vie influencent leur compétence sémantique en français.

Stérotypes Dictionnaires d'espagnol	Stérotypes Dictionnaires de français	Stérotypes Etudiants de français
<i>Echec...</i> DC souhaiter DC tentative DC empêchement imprévu DC insuccès DC événement malheureux DC ne pas obtenir ce qu'on cherche DC être obligé de renoncer à DC mauvaise issue	<i>Echec...</i> DC volonté DC but DC initiative DC entreprise DC tentative DC méthode DC empêchement DC faire fiasco DC défaite DC insuccès DC faillite DC calculs déjoués DC espérances trompées DC ne pas aboutir PT affermissement des forts	<i>Echec...</i> DC tristesse DC perdre DC apprentissage DC erreur DC manque DC faute DC travail DC mauvais DC souffrance

Figure 291 : Les stéréotypes d'**échec** dans les représentations des étudiants et dans les dictionnaires

Les associations des éléments des stéréotypes de la représentation lexicale de l'**échec** chez les étudiants déclinent principalement les éléments nucléaires **Obtenir mauvais résultat** et **opportunité/améliorer**. Ainsi, ces enquêtés privilégient dans leurs représentations certaines conséquences de l'échec, du revers, telles que **tristesse**, **souffrance**, **perdre** et **l'apprentissage** ; les causes du mauvais résultat : **erreur** et **manque**. Ni les éléments des stéréotypes dictionnaires français ni ceux en espagnol ne semblent être présents ou influencer les représentations des étudiants. À l'exception de la **mauvaise issue**, en espagnol, les éléments stéréotypiques mobilisés par les étudiants se rapprochent davantage des représentations en français, bien qu'elles soient peu nombreuses. Nous considérons que la base de cette série de représentations de l'échec est le vécu des étudiants et leur expérience comme membres d'une société qui connaît des difficultés et dans laquelle la réussite est

difficile. Le revers dans un contexte si complexe, si difficile, mène peut-être l'étudiant à introduire dans sa compétence sémantique des représentations qui dépassent les échanges en salle de classe et l'influence des matériels pédagogiques, voire l'action enseignante.

Entité lexicale *succès* : les étudiants de FLE et leurs représentations du *succès*

Noyau Dictionnaires d'espagnol	Noyau Dictionnaires de français	Noyau Etudiants de français
Vouloir obtenir quelque chose DC action DC obtenir quelque chose (un résultat) DC approbation/renommée	Vouloir un résultat X [axiologique positif] DC chercher à obtenir X DC effort DC obtenir X DC approbation/ célébrité...	But DC faire bien chose/activité DC obtenir bon résultat DC Satisfaction et travail/personne/vie PT effort

Figure 292 : Le noyau de *succès* dans les représentations des étudiants et dans les dictionnaires

Le noyau de l'entité lexicale *succès* élaboré à partir des représentations des étudiants de FLE est peu conforme aux noyaux dérivés des dictionnaires français et espagnol. Dans les deux discours lexicographiques le sujet cherche à **obtenir un résultat** alors que le noyau du corpus des enquêtés privilégie atteindre un **but**. D'une certaine manière, ces blocs signifiants des trois noyaux se recoupent, mais à la différence du discours dictionnaire français l'**effort** ne se présente pas, chez les étudiants, dans des rapports condition-résultat, comme une condition à remplir pour atteindre le but, mais comme une contrainte, comme un obstacle à franchir pour obtenir le **bon résultat** ciblé. Alors que les représentations des mots français contiennent l'élément **chercher à obtenir X**, celles de étudiants mettent en relief **faire bien chose/activité**. Ces derniers convoquent des valeurs pragmatiques positives qui peuvent devenir des conditions nécessaires pour atteindre un but. Finalement, les noyaux français (dictionnaires et étudiants) se recoupent sur le plan de l'axiologique positif, ce qui renvoie à une influence possible des dictionnaires sur les compétences des étudiants de FLE. Cependant, ces derniers n'ont pas parmi leurs représentations celle de la **renommée** ou de l'**approbation** qui semblent être des éléments stables des noyaux tant en espagnol qu'en français. Pour ces étudiants, la réussite et le succès renvoient aux mêmes aspects et ont globalement une signification très proche, étant la valeur de l'**effort** l'aspect qui différencie les deux entités lexicales.

Stérotypes Dictionnaires d'espagnol	Stérotypes Dictionnaires de français	Stérotypes Etudiants de français
<i>Succès</i> ... DC souhaiter DC tentative DC bon résultat DC aboutissement DC acceptation/accepté par les gens DC bonheur	<i>Succès</i> ... DC volonté DC souhait DC but DC initiative DC entreprise DC tentative DC méthode DC triomphe DC victoire DC réussite	<i>Succès</i> ... DC travail DC argent DC satisfaction DC vie, famille DC effort DC bonheur, joie DC résultat DC réussite DC étude DC connaissance DC faire DC but

	DC prospérité	DC reconnaissance
	DC bonheur	DC triomphe
	DC exploit	DC bon(ne)
	DC produit	DC être
	DC procédé	DC amour
	DC performance	DC heureux
	DC plaire / accueil favorable	DC pouvoir
	DC progrès
	PT facile	DC (fait de) voyager
	PT inespéré	DC réputation
	PT circonstances favorables	DC motivation
	PT stupidité / tranquillité	PT sacrifice, engagement, travail

Figure 293 : Les stéréotypes de **succès** dans les représentations des étudiants et dans les dictionnaires

Au premier regard, nous constatons que les représentations stéréotypiques des étudiants se détachent de celles contenues dans les dictionnaires de langue espagnole. Cela revient à dire que l'influence de ce discours définitionnel sur la compétence sémantique des étudiants de FLE est très faible. Or, ces enquêtés mobilisent de nombreuses représentations qui concernent plusieurs aspects de l'expérience humaine, mais elles ne proviennent pas toutes des dictionnaires français. Même si des éléments comme le **triomphe**, le **bonheur** et le **but**, par exemple, se recourent, d'autres renvoient à des conceptions qui font partie de l'expérience des étudiants, de leur vision du monde et des discours circulant dans leur entourage. Dans cet ordre d'idées, le **travail**, l'**argent**, la **vie**, la **famille**, l'**amour** et le **progrès**, voire **voyager**, ne font pas partie des stéréotypes apparaissant dans les discours dictionnaires. Ces stéréotypes mettent en évidence le rôle du culturel dans l'enrichissement de la signification lexicale, mais en même temps, l'introduction de ces nouveaux stéréotypes dans la compétence sémantique peut être à l'origine des difficultés à communiquer et à interagir de manière adéquate avec des locuteurs français.

CHAPITRE IX. SYNTHÈSE

IX.1 Les étudiants de FLE : leurs représentations et leurs valeurs

Dans le chapitre précédent, nous avons montré les rapports entre les discours définitionnels dictionnaires et les représentations identifiées chez les étudiants futurs enseignants de FLE de l'Université Pédagogique Nationale. Les résultats repérés ont permis de rendre compte de la faible conformité des stéréotypes véhiculés par les entités lexicales des étudiants de français aux définitions proposées dans les dictionnaires français et hispano-colombiens. Dans cet ordre d'idées, le vécu des étudiants et la base culturelle colombienne l'emportent sur les stéréotypes présents dans les discours dictionnaires.

À présent, nous allons aborder des croisements des résultats obtenus grâce aux enquêtes passées auprès des trois groupes d'informateurs : les étudiants futurs enseignants de FLE, les locuteurs colombiens ayant répondu en espagnol (des professeurs universitaires) et les enseignants de FLE. Les comparaisons des résultats des questionnaires de chaque groupe d'enquêtés nous permettra de vérifier s'il existe une influence possible des enseignants de FLE sur les représentations des étudiants de français ou, plutôt, une coïncidence des stéréotypes et des valeurs mobilisées par les locuteurs d'espagnol et ces étudiants de français. Ce croisement favorisera aussi l'identification des différences marquées entre les représentations et les valeurs chez les étudiants de FLE et celles des deux autres groupes d'informateurs. Le résultat de cette comparaison confirmera et renforcera les caractéristiques de la compétence sémantique, et donc pragmatique, des étudiants identifiée auparavant ou, au contraire, affaiblira la caractérisation de cette compétence.

IX.1.1 L'entité lexicale *travail* / *trabajo* et les associations

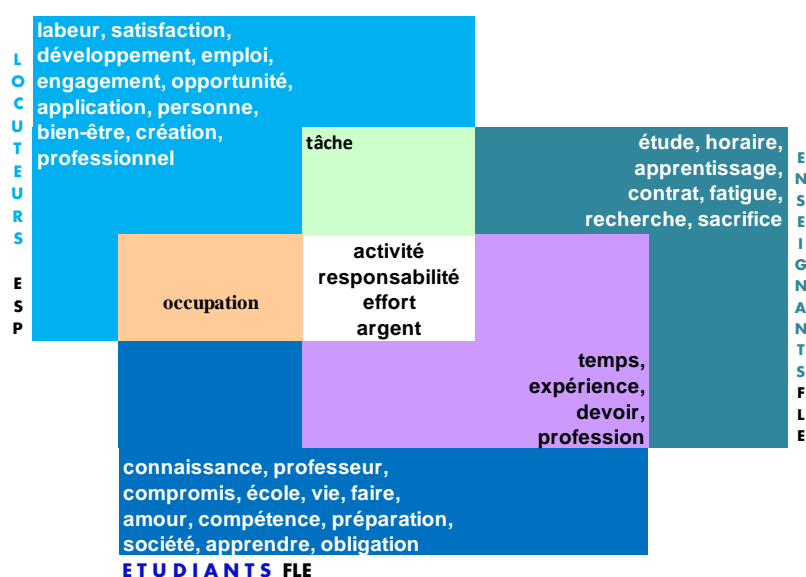


Figure 294 : Diagramme – Les représentations de *trabajo* et *travail* : similitudes et différences

À partir de l'image ci-dessus, nous montrons que malgré le partage de la langue maternelle et l'appartenance à la même culture de base, les trois groupes enquêtés associent très peu de mots en commun à l'entité lexicale *travail /trabajo* (4 stéréotypes) laquelle *responsabilité* figure parmi les plus fréquents dans les trois groupes. Nous remarquons aussi que les deux groupes parlant français s'accordent sur quatre mots reliés au travail, ce qui peut mener à conclure qu'il existe chez les étudiants de FLE une faible influence de leurs enseignants. Cette coïncidence peut donc être révélatrice de la présence du discours des professeurs de français, mais aussi de la construction identitaire des étudiants en tant que futurs enseignants (devoir, temps, profession, expérience). D'autre part, les associations identifiées chez les étudiants sont plus nombreuses et générales que celles des enseignants, mais les premiers relient au travail des stéréotypes qui renvoient à leur préparation, à leur formation, à leurs connaissances pour leur avenir en tant qu'enseignants.

Le tableau qui suit reprend plusieurs aspects quantitatifs abordés tout au long des chapitres précédents et dans le paragraphe ci-dessus :

Travail : termes associés à cette entité lexicale...	Nombre	
en français (étudiants de fle)	21	
en français (enseignants de fle)	16	
en espagnol	17	
Travail : entités lexicales...	Nombre	%
communes aux trois groupes	4	19,05
partagées par les étudiants et les enseignants de français	4	19,05
partagées par les étudiants et les locuteurs d'espagnol	1	4,76

Figure 295 : Tableau - Les représentations de *trabajo* et *travail* : synthèse des données quantitatives

IX.1.2 L'entité lexicale *travail / trabajo* et les valeurs mobilisées

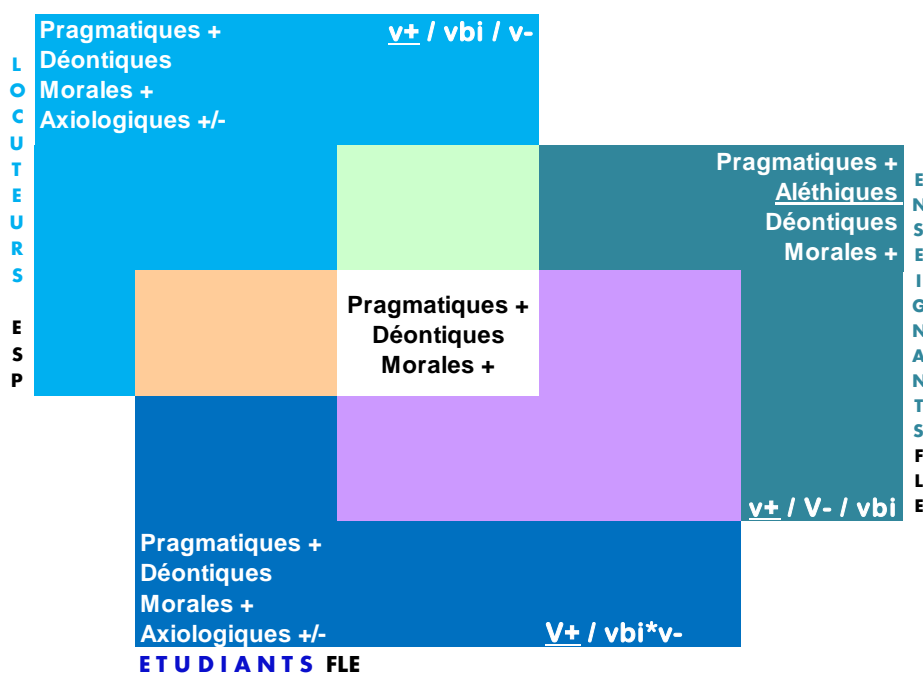


Figure 296 : Diagramme – Les valeurs portées par les mots *trabajo* et *travail* : similitudes et différences

Le diagramme précédent rend compte de la prédominance de valeurs axiologiquement positives (V+) chez les étudiants de français et de valeurs négatives (V-) dans le groupe d'enseignants de FLE. Cette constatation met en relief la conception positive que les étudiants ont du travail, pendant que les enseignants ont plutôt une orientation négative bien qu'ils mobilisent aussi un nombre important de valeurs positives dans les entités lexicales associées au travail. Nous constatons aussi que parmi les valeurs les plus mobilisées par les trois populations il existe une coïncidence en ce sens que les trois groupes mobilisent des valeurs pragmatiques positives, déontiques et morales positives, mais les locuteurs d'espagnol de Colombie se rapprochent davantage des étudiants que des enseignants de FLE. Par conséquent, bien que d'une manière générale les trois groupes d'enquêtés s'accordent sur les valeurs véhiculées par leurs associations, la complexité des valeurs sociales mobilisées par les étudiants semble plus liée à la conception des locuteurs de leur langue maternelle qu'à celle de leurs enseignants.

IX.1.3 L'entité lexicale *étude / estudio* et les associations

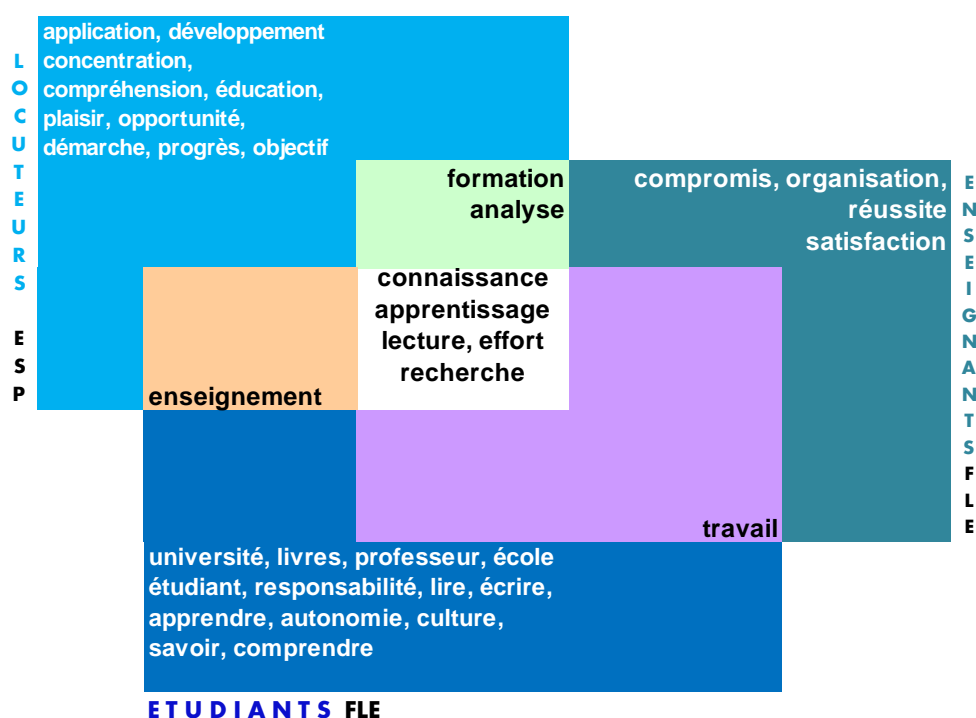


Figure 297 : Diagramme – Les représentations d'*estudio* et *étude* : similitudes et différences

Ce diagramme montre que les caractéristiques propres aux trois groupes d'informateurs se maintiennent dans la mesure où ils s'accordent sur un nombre réduit de stéréotypes de l'entité lexicale *étude/estudio*. En revanche, les locuteurs d'espagnol se rapprochent des étudiants de FLE en raison du nombre et de la diversité de représentations associées à l'*étude/estudio*. Cependant, les futurs enseignants de français mobilisent un nombre important de stéréotypes et la plupart de ces associations sont centrées sur l'activité immédiate : leur formation en tant que professeurs de langues vivantes, d'où la présence de termes tels que : *université, professeur, lire, autonomie, comprendre*, entre autres. Le nombre de mots qu'ils associent à l'*étude/estudio* dépasse largement celui de leurs enseignants et met en évidence la faible influence de ces derniers dans l'acquisition de la compétence sémantique des futurs professeurs de FLE.

Nous présentons ci-dessous une synthèse des aspects quantitatifs reliés au mot *étude* :

Étude : termes associés à cette entité lexicale...	Nombre	
en français (étudiants de fle)	20	
en français (enseignants de fle)	12	
en espagnol	18	
Étude : entités lexicales...		
communes aux trois groupes	5	25
partagées par les étudiants et les enseignants de français	1	5
partagées par les étudiants et les locuteurs d'espagnol	1	5

Figure 298 : Tableau - Les représentations d'*estudio* et *étude* : synthèse des données quantitatives

IX.1.4 L'entité lexicale *étude* / *estudio* et les valeurs mobilisées

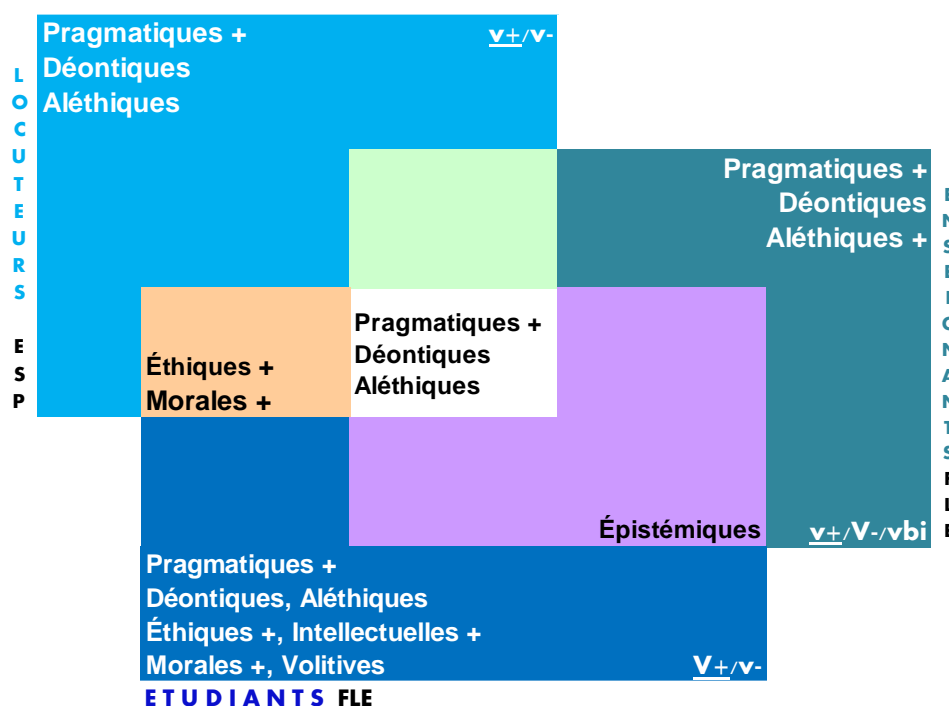


Figure 299 : Diagramme – Les valeurs portées par les mots *estudio* et *étude* : similitudes et différences

Dans le diagramme ci-dessus, nous constatons que les valeurs mobilisées par le groupe d'étudiants de FLE sont plus nombreuses et variées que celles portées par les mots des professeurs universitaires et les enseignants de FLE. Ces deux derniers groupes mobilisent les mêmes valeurs, alors que les étudiants non seulement rendent compte de la complexité de leurs représentations, mais en plus ils ont une conception positive de l'*étude*. A l'obligation et à la nécessité de l'*étude*, ainsi qu'à l'utilité, ces futurs enseignants de FLE ajoutent des orientations positives liés au bien, à l'intérêt et à la volonté. Bien que les enseignants de FLE partagent avec ces étudiants des valeurs épistémiques, ils mobilisent un nombre important de valeurs négatives. En outre, même si les locuteurs d'espagnol s'accordent avec les étudiants sur la mobilisation des valeurs axiologiquement positives (éthiques et morales) leur

pourcentage est très faible, ce qui met en relief les orientations axiologiquement positives des associations des étudiants.

IX.1.5 L'entité lexicale *réussite* / *logro* et les associations

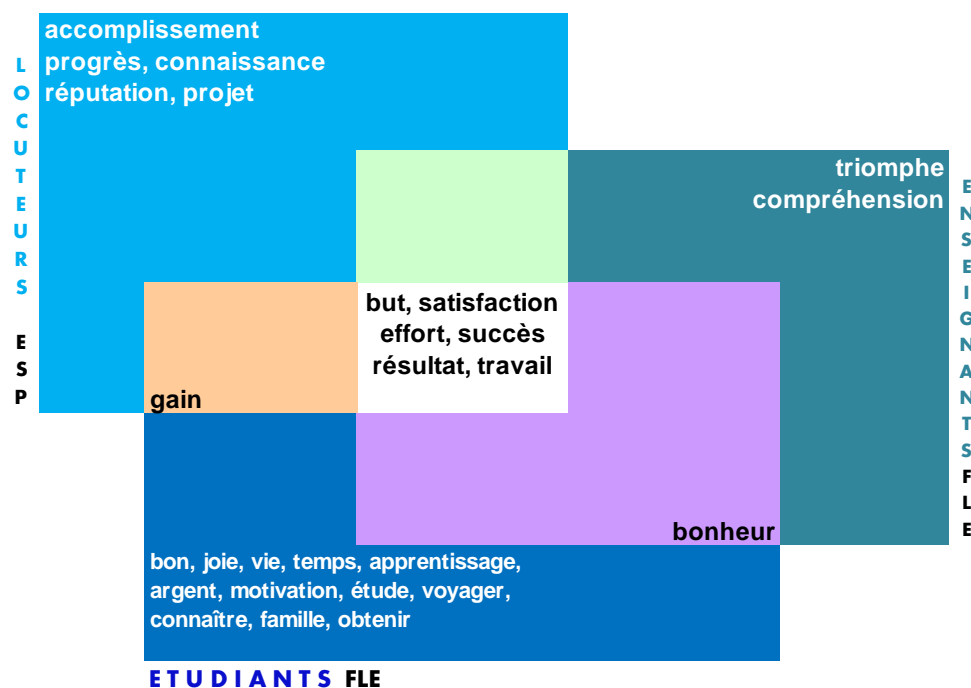


Figure 300 : Diagramme – Les représentations de *logro* et *réussite* : similitudes et différences

La figure précédente nous rend compte de la présence des associations communes aux trois groupes, lesquelles mettent en évidence des représentations marquées -comme nous l'avons signalé dans les chapitres précédents- qui caractérisent ces trois populations : l'*effort* indispensable pour atteindre des *buts* et ces bons *résultats* sont généralement liés au *travail* et au *succès*. Mais ce qui est bien plus important réside dans le nombre de stéréotypes que les étudiants associent au mot *réussite*. Face au petit nombre d'associations proposées par les enseignants de FLE, les étudiants s'orientent vers des domaines divers par le biais de plusieurs stéréotypes liés au bonheur, à la récompense représentée par l'*argent*, à l'obtention de bons résultats dans leurs études et aux apprentissages. Bien que les professeurs universitaires associent au *logro* (*réussite*) des représentations telles que le progrès, les projets et connaissance, les étudiants lient la *réussite* à la vie, à leur famille et aux voyages. Comme nous l'avons affirmé auparavant, *réussir* devient une action fondamentale chez les étudiants pour gagner leur vie et contribuer à l'amélioration de leur famille. *Voyager* fait partie des intérêts, des projets et des attentes d'un nombre important d'étudiants qui se forment en tant que futurs enseignants de langues, notamment de français langue étrangère. Dans cet ordre d'idées, la conception du monde des étudiants de FLE, leur vécu et leurs attentes sont à la base de la compétence sémantique ou, du moins, de la signification qu'ils identifient à travers le mot *réussite*.

Les aspects quantitatifs abordés tout au long de ce texte apparaissent dans le tableau suivant :

Réussite : termes associés à cette entité lexicale...	Nombre	
en français (étudiants de fle)	20	
en français (enseignants de fle)	9	
en espagnol	12	
Réussite : entités lexicales...	Nombre	%
communes aux trois groupes	6	30
partagées par les étudiants et les enseignants de français	1	5
partagées par les étudiants et les locuteurs d'espagnol	1	5

Figure 301 : Tableau - Les représentations de *logro* et *réussite* : synthèse des données quantitatives

IX.1.6 L'entité lexicale *réussite* / *logro* et les valeurs mobilisées

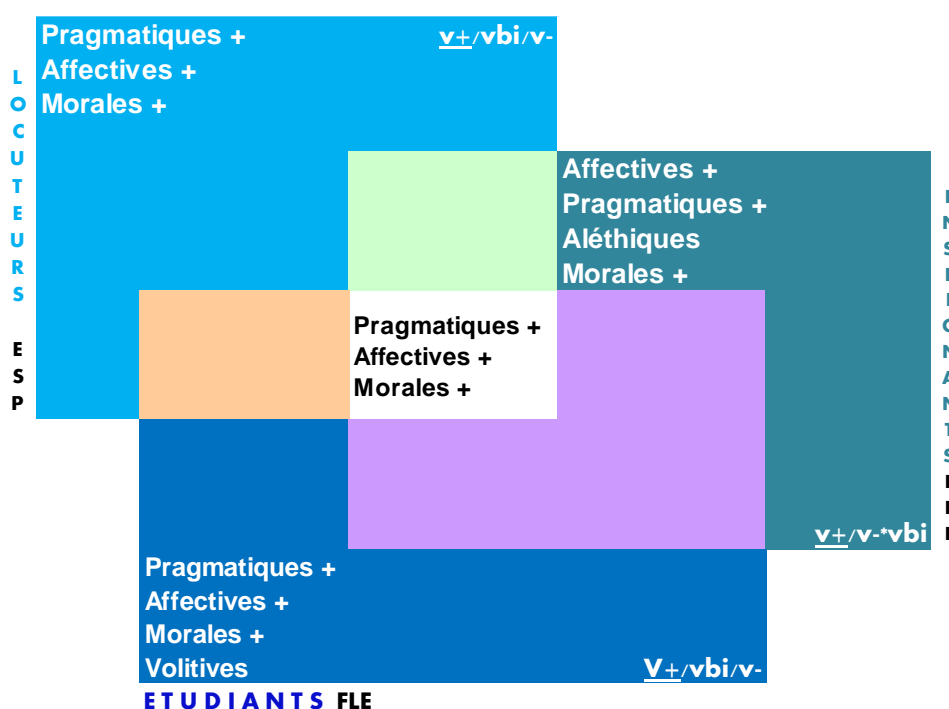


Figure 302 : Diagramme – Les valeurs portées par les mots *logro* et *réussite* : similitudes et différences

Comme nous l'avons annoncé ci-dessus, les étudiants mobilisent un nombre important de valeurs axiologiquement positives. Malgré la coïncidence des valeurs mobilisées avec celles des locuteurs d'espagnol de Colombie (pragmatiques, affectives et morales), le pourcentage de mobilisations chez les étudiants est bien plus important. Les trois groupes d'informateurs s'accordent sur les mêmes zones modales, mais les pourcentages de chacune de ces valeurs sont largement supérieurs parmi les étudiants. En comparant l'ordre d'importance dans la mobilisation de ces valeurs, nous considérons que les valeurs mobilisées par les futurs enseignants de FLE sont plus proches de celles des locuteurs d'espagnol colombien. Même si les valeurs mobilisées par les étudiants et celles des enseignants de FLE se recoupent, l'ordre et les pourcentages ainsi que l'orientation positive des premiers informateurs semblent supérieurs. Le développement de la compétence sémantique chez les étudiants ne semble donc pas s'ancrer de manière marquée sur le modèle et les activités/enseignements de leurs enseignants.

IX.1.7 L'entité lexicale *éche* / *fracaso* et les associations

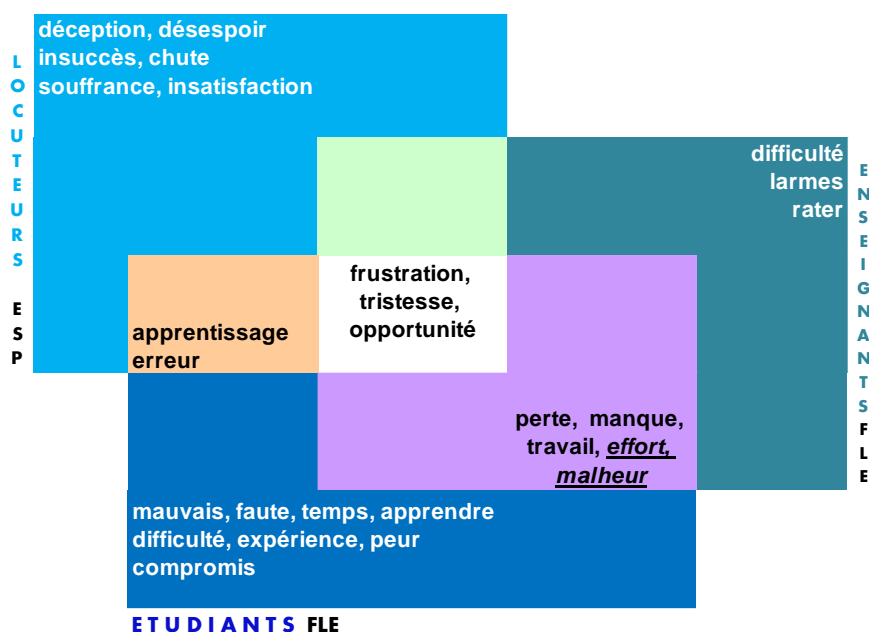


Figure 303 : Diagramme – Les représentations de *fracaso* et *éche* : similitudes et différences

Les trois groupes s'accordent, selon les données présentées dans le diagramme ci-dessus, sur l'*éche* (*fracaso*) associé à des aspects négatifs tels que la frustration et la tristesse, mais aussi à l'idée d'opportunité. Autrement dit, indépendamment des langues (français et espagnol) les trois populations voient dans l'*éche* non seulement le revers et les conséquences négatives qu'il entraîne, mais aussi l'occasion d'en tirer des apprentissages, comme on peut l'identifier chez les professeurs universitaires et les étudiants de FLE.

À côté de cette coïncidence de mots associés à l'entité lexicale *éche/fracaso*, les étudiants de FLE se différencient des locuteurs d'espagnol en ce que ces derniers privilégient des représentations à orientation négative (six stéréotypes), alors que les premiers mobilisent aussi des termes à orientation positive (travail), ou au moins bivalente, comme *expérience* et *compromis*. Même si le nombre de termes partagés avec les enseignants de FLE est important, le nombre d'associations des étudiants est supérieur et certaines similitudes ne sont pas significatives du fait que la fréquence des mots chez les étudiants est très basse (*effort* et *malheur*). Le nombre de mots communs aux deux groupes de FLE est faible et le nombre de termes chez les étudiants est trop significatif pour que leur compétence sémantique soit influencée par l'action et le discours des enseignants de FLE.

Nous présentons ci-dessous le tableau correspondant à la synthèse de différents aspects abordés auparavant :

Échec : termes associés à cette entité lexicale...	Nombre	
en français (étudiants de fle)	18	
en français (enseignants de fle)	11	
en espagnol	11	
Échec : entités lexicales...	Nombre	%
communes aux trois groupes	3	16,67
partagées par les étudiants et les enseignants de français	5	27,78
partagées par les étudiants et les locuteurs d'espagnol	2	11,11

Figure 304 : Tableau - Les représentations de *fracaso* et *échec* : synthèse des données quantitatives

IX.1.8 L'entité lexicale *échec* / *fracaso* et les valeurs mobilisées

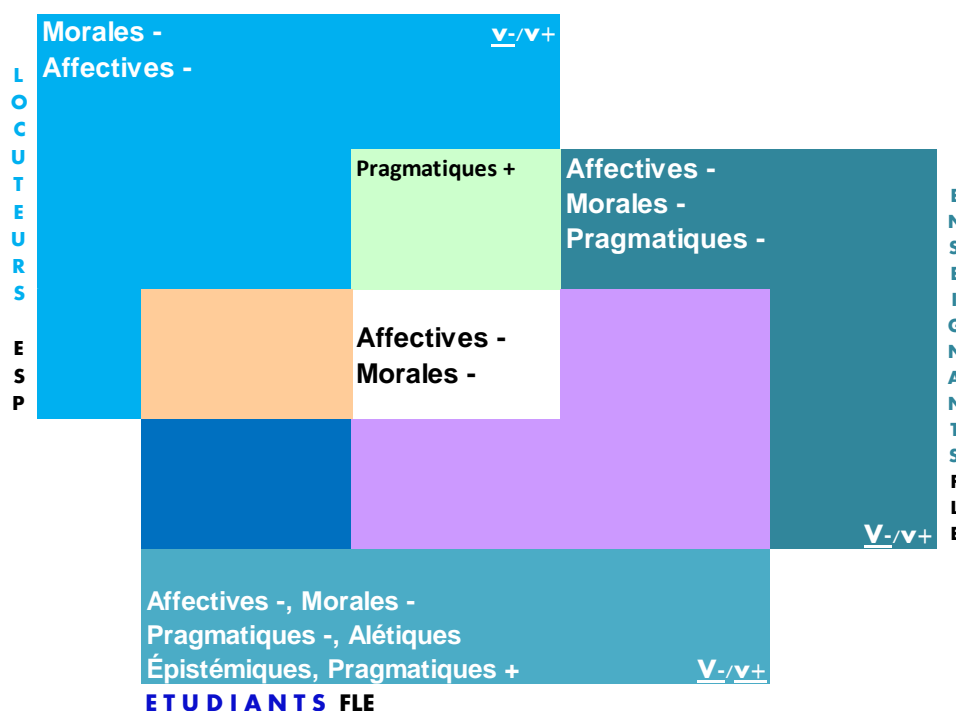


Figure 305 : Diagramme – Les valeurs portées par les mots *fracaso* et *échec* : similitudes et différences

Le diagramme précédent rend compte de la prédominance des valeurs axiologiquement négatives présentes dans les termes mobilisés par les trois groupes d'enquêtés. Les termes partagés par les deux groupes de FLE font apparaître des valeurs très similaires : affectives, morales et pragmatiques négatives. Dans cet ordre d'idées, l'*échec* se présente comme la première entité lexicale, parmi les cinq étudiées, qui permet d'affirmer qu'il y aurait une influence des valeurs mobilisées par les enseignants sur les conceptions et les représentations des étudiants de FLE. Une différence importante est à remarquer : malgré la forte présence de valeurs négatives parmi les associations des étudiants de FLE, les valeurs axiologiquement positives sont supérieures à celles des deux autres groupes. De ce fait, il en découle que la compétence sémantique des étudiants de FLE et l'axiologisation discursive n'est pas très dépendante de l'action et le discours des professeurs de FLE.

IX.1.9 L'entité lexicale *succès / éxito* et les associations

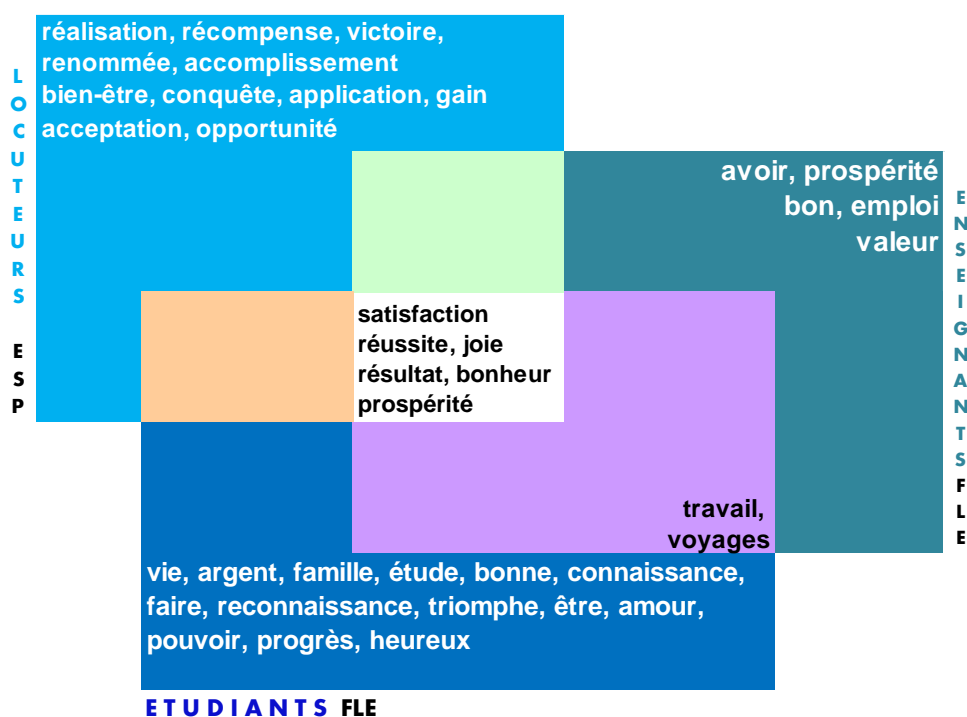


Figure 306 : Diagramme – Les représentations d'*éxito* et *succès* : similitudes et différences

À partir de la figure ci-dessus nous remarquons que le nombre de termes communs aux trois groupes d'enquêtés a augmenté par rapport aux quatre autres mots et que tous ces termes renvoient à des aspects positifs (satisfaction, réussite, prospérité...). Nous considérons que ces mots communs structurent des éléments de base des associations des trois populations colombiennes au-delà des différences de la langue parlée ou apprise et des cultures qui les sous-tendent. A la différence des locuteurs d'espagnol colombien, les deux groupes de français ne se limitent pas à associer le mot *succès/éxito* à des aspects agréables puisqu'ils les associent aussi à des représentations liées à la nécessité et à l'obligation (travail et emploi), à des aspects tels que les *connaissances*, la *vie*, la *famille*, l'*argent* et l'*amour*, entre autres.

D'autre part, seulement deux termes sont communs aux deux groupes de FLE : *travail* et *voyages*. Cela revient à dire que le nombre de termes associés par les étudiants à l'entité lexicale *succès* est largement plus important que celui de leurs enseignants de français (14 et 5 respectivement). Nous pouvons donc conclure que l'influence des enseignants de FLE dans l'acquisition de la compétence sémantique des étudiants n'est pas significative et que, mis à part certains aspects communs déterminés par leur culture commune, le vécu, les croyances et les caractéristiques éducatives et sociales spécifiques sont à la base du développement de cette compétence en français.

Les données quantitatives concernant les associations effectuées par les trois groupes d'enquêtés apparaissent dans le tableau suivant :

Succès : termes associés à cette entité lexicale...	Nombre	
en français (étudiants de fle)	22	
en français (enseignants de fle)	13	
en espagnol	17	
Succès : entités lexicales...		
communes aux trois groupes	6	27,27
partagées par les étudiants et les enseignants de français	2	9,09
partagées par les étudiants et les locuteurs d'espagnol	0	0

Figure 307 : Tableau - Les représentations d' *éxito* et *succès* : synthèse des données quantitatives

IX.1.10 L'entité lexicale *succès* / *éxito* et les valeurs mobilisées

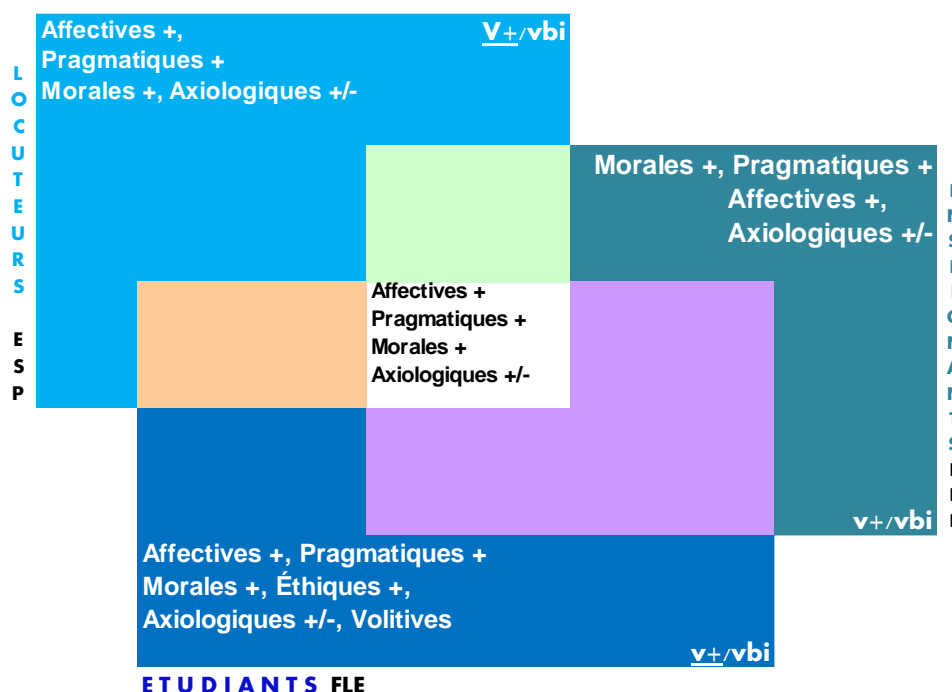


Figure 308 : Diagramme – Les valeurs portées par les mots *éxito* et *succès* : similitudes et différences

Le diagramme ci-dessous montre la prépondérance de valeurs positives mobilisées par les locuteurs d'espagnol par-dessus les mêmes valeurs portées par les mots que les deux autres groupes ont associés à l'entité lexicale succès/éxito. Malgré cette différence marquée, nous constatons que les valeurs axiologiques mobilisées par les étudiants de FLE (affectives, pragmatiques et morales) correspondent à celles mobilisées par les professeurs universitaires. Même si ces valeurs correspondent à celles des enseignants de FLE, les fréquences déterminent qu'il existe des similarités entre les réponses en espagnol et celles de français proposées par les étudiants. Ainsi, les étudiants et les locuteurs d'espagnol accordent plus d'importance aux valeurs affectives qu'aux valeurs pragmatiques, ce qui n'est pas le cas chez les enseignants de FLE.

Les trois groupes partagent les mêmes valeurs, mais l'importance accordée à chacune d'entre elle est différente. En outre, les étudiants de FLE mobilisent aussi des valeurs éthiques

positives et des valeurs finalisantes volitives. Par conséquent, nous sommes autorisé à affirmer que la mobilisation discursive des valeurs sociales complexes en français chez les futurs enseignants de FLE est influencée surtout par leur propre vécu et leurs croyances et, en moindre degré, par des aspects culturels plus généraux, ce qui est confirmé par les différences retrouvées entre leurs réponses et celles des locuteurs d'espagnol colombien. Nous considérons également que l'incidence de l'action pédagogique et le discours des enseignants de FLE est peu significative dans l'acquisition de la compétence sémantique en français chez ces étudiants.

IX.2 Les étudiants et leurs représentations face aux discours lexicographiques

A présent, nous abordons une comparaison entre les représentations que les étudiants ont associées aux mots étudiés avec les stéréotypes identifiés dans les dictionnaires de langue espagnole et française. Cette mise en parallèle nous permettra de rendre compte de l'incidence des dictionnaires comme matériels et outils appuyant l'action enseignante dans les réponses des étudiants, et donc dans l'acquisition de la compétence sémantique de ces futurs enseignants de FLE de l'Université Pédagogique Nationale.

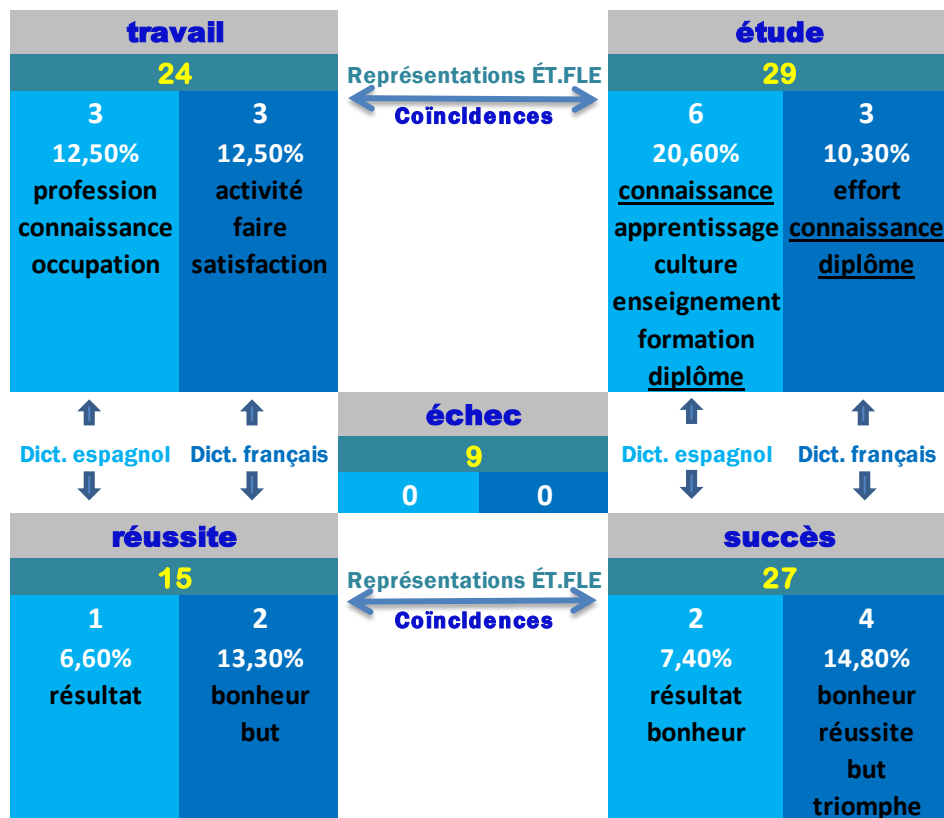


Figure 309 : Les représentations des étudiants et les discours définitionnels lexicographiques : coïncidences

L'image ci-dessus montre d'abord les cinq mots ciblés dans notre recherche, puis -en jaune- le nombre de mots que les étudiants ont associés à chacune des entités lexicales étudiées et le nombre de coïncidences, et leurs pourcentages, des associations des enquêtés avec les discours définitionnels lexicographiques espagnols et français. Ces chiffres sont

suivis, verticalement, par les termes identiques identifiés dans le corpus des étudiants de FLE et dans les dictionnaires d'espagnol et de français.

Nous constatons que l'influence des discours définitionnels lexicographiques sur la compétence sémantique des étudiants de français futurs enseignants de FLE est très faible. En effet, seul 14,8% des stéréotypes repérés dans les deux dictionnaires français apparaît comme la plus forte présence de ces discours dans les réponses des étudiants (premier volet du questionnaire). Ce chiffre correspond aux quatre termes (bonheur, réussite, but et triomphe) présents dans les dictionnaires français qui apparaissent comme étant associés par les étudiants à l'entité lexicale *succès*.

Quant aux dictionnaires en langue espagnole, nous considérons qu'ils ont une influence moins faible que les discours définitionnels français sur les réponses des étudiants de français. C'est le cas de l'entité lexicale *étude* à laquelle les étudiants ont associé 29 termes dont 3 (10,30%) correspondent à peine à ceux identifiés dans les dictionnaires français et 6 (20,60%) coïncident avec les stéréotypes recensés dans les mots en langue espagnole. Même si on décompte les mots *connaissance* et *diplôme*, qui apparaissent aussi bien dans les dictionnaires français que dans ceux de langue espagnole, le pourcentage de termes en espagnol présents dans les réponses des enquêtés demeure le plus élevé.

Nous attirons l'attention sur le faible nombre d'associations effectuées par les étudiants avec l'entité lexicale *échec* (*fracaso* en espagnol) et surtout l'absence de correspondances entre leurs représentations et les stéréotypes repérés dans les dictionnaires de français et d'espagnol. Cette constatation met en évidence l'une des caractéristiques saillantes de la compétence sémantique, et donc pragmatique, des étudiants de français de l'Université Pédagogique Nationale : la faible coïncidence entre ce qu'ils ont construit, et continuent de développer, comme une compétence et la référence dictionnaire française qui représente les aspects stables de la signification lexicale des mots de la langue française.

Sur l'ensemble des termes associés aux cinq entités lexicales étudiées (104), les étudiants de français mobilisent 12 mots (11,53%) qui apparaissent parmi les stéréotypes repérés dans les dictionnaires de français et 12 autres (11,53%) retrouvés dans les dictionnaires d'espagnol. Nous sommes donc autorisé à affirmer que malgré la faible incidence des discours définitionnels lexicographiques sur la compétence sémantique des étudiants de FLE, les dictionnaires de langue espagnole concurrencent ceux de français compte tenu des pourcentages des stéréotypes identiques, en espagnol et en français. Cela revient à dire que certains aspects de la compétence sémantique en français des étudiants de FLE sont construits à partir des références dictionnaires en langue espagnole.

IX.3 Les étudiants et les déploiements argumentatifs

Rappelons que nous avons proposé 26 séries de chaînes (déploiements argumentatifs) aux trois groupes d'informateurs et nous leur avons demandé de les évaluer suivant le caractère possible ou impossible. Nous présentons donc ci-dessous le bilan des réponses des trois groupes enquêtés en vue de comparer leur capacité à identifier les déploiements conformes au protocole sémantique tout en privilégiant les réponses des étudiants de FLE. Nous faisons remarquer que nous avons uniquement retenu dans ce tableau l'option possible, d'où l'introduction des colonnes OUI et NON qui permettent de savoir si les enquêtés étaient d'accord ou en désaccord avec les DA proposés.

GR.	Espagnol		Étudiants		Enseignants	
	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON
26	19	7	21	5	22	4
%	73,08	26,92	80,77	19,23	84,6	15,38

Figure 310 : Tableau comparatif - Les déploiements argumentatifs autorisés par les trois groupes enquêtés

Dans le tableau précédent, nous observons que dans l'ensemble des réponses évaluant les 26 DA proposés il n'existe pas de différences marquées. Cependant, nous remarquons que le nombre de DA accepté comme étant possible par les étudiants de FLE est plus proche de celui autorisé par leurs enseignants de français et, ipso facto, le pourcentage de DA rejetés par les deux groupes est aussi similaire. Cela revient à dire que dans le développement de la compétence sémantique argumentative des étudiants le rôle des enseignants de FLE et de leur compétence sémantique aura été significatif. Or, le pourcentage des DA autorisés par les locuteurs d'espagnol, très élevé, permet d'affirmer qu'à la base de cette compétence sémantique argumentative, des deux groupes de FLE, l'on peut trouver plusieurs aspects de la culture propre et de la langue espagnole parlée en Colombie.

Ces caractéristiques apparaissent plus clairement dans le tableau ci-dessous :

GR.	Espagnol		Enseignants		Étudiants	
	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON
5	3	2	5		5	
	60	40	100		100	
9	7	2	7	2	7	2
	77,77	22,22	77,77	22,22	77,77	22,22
3	3		3		3	
	100		100		100	
5	2	3	3	2	2	3
	40	60	60	40	40	60
4	4		4		4	
	100		100		100	

Figure 311 : Tableau comparatif des DA autorisés – Les DA de chaque mot étudié

Si l'on observe la colonne de droite, celle des étudiants, on peut corroborer que ces informateurs se rapprochent beaucoup des deux autres groupes. Cependant, ce qui fait la différence, entre eux et les deux autres ensembles d'enquêtés, ce sont les cinq premiers DA (ceux du mot *travail/trabajo*) et les cinq derniers déploiements (ceux du terme *échech/fracaso*, avant-dernière ligne du tableau). En outre, dans les réponses fournies pour apprécier les DA de l'entité lexicale *échech/fracaso* les étudiants coïncident avec les réponses des locuteurs d'espagnol (colonne de gauche), ce qui renforce les analyses et les constatations effectuées auparavant.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche fondée sur la Sémantique des Possibles Argumentatifs qui porte sur la mobilisation discursive des valeurs sociales chez des étudiants futurs enseignants de français langue étrangère en Colombie s'était fixée comme objectif principal l'analyse des caractéristiques des compétences sémantique et pragmatique développées en FLE dans le domaine de la mobilisation discursive des valeurs sociales, chez des étudiants colombiens et leur rapport avec les propositions présentées dans les manuels et le contexte d'apprentissage. Le développement de cette recherche devrait permettre de rendre compte de la construction de la signification lexicale et de la mobilisation discursive de cinq mots renvoyant à des valeurs sociales : travail, étude, réussite, échec et succès. Pour atteindre cet objectif, nous devons aborder d'autres buts tels que l'identification et la caractérisation de la manière dont les apprenants mobilisent les mots cités. Cette recherche nous obligeait aussi à comparer les acquis dans le domaine de la compétence sémantique et pragmatique et les propositions contenues dans les manuels de FLE. À partir de la concrétisation de ces analyses, nous nous sommes consacrés à la caractérisation des compétences sémantique et pragmatique des étudiants futurs enseignants de FLE de l'Université Pédagogique Nationale et nous avons terminé par une évaluation des compétences sémantique et pragmatique développées par les étudiants des niveaux intermédiaire et avancé.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons structuré son développement à partir des axes suivants et qui correspondent globalement aux chapitres faisant partie de cette thèse. Le chapitre I a défini le contexte national et le contexte institutionnel non seulement où prennent place l'apprentissage du français langue étrangère et la licence Espagnol-langues étrangères, mais aussi le foyer de cette recherche. Ce chapitre rend compte de la place du français en Colombie et des avatars de cette langue dans un contexte exolingue comme le colombien et, au passage, présente les caractéristiques du contexte d'apprentissage auxquelles font face les étudiants faisant partie de cette recherche. Le chapitre II se consacre à présenter les grandes lignes théoriques qui ont précédé la constitution de la Sémantique des Possibles Argumentatifs ou qui se sont développées de manière parallèle à cette approche de la sémantique. Grâce à ce panorama d'orientations théoriques, la compréhension, l'intégration et l'analyse des lignes de force de la SPA, ainsi que les actions à entreprendre à partir de ses principes, ont favorisé la mise en place de cette étude de longue haleine portant sur les entités lexicales et sur leur vie linguistique et leur culture dans un contexte d'apprentissage exolingue. Ainsi, les structures théoriques solides de la SPA et ses orientations sur le modèle de recherche ont contribué fermement à jeter les bases permettant de mener à bien cette recherche. Dans le troisième chapitre, des précisions sur les discours lexicographique se sont révélés indispensables pour une meilleure compréhension du fonctionnement des dictionnaires et de la mise en place de certaines orientations de la SPA sur le plan de la construction de la signification lexicale des mots choisis pour cette étude. Dans ce chapitre, il a aussi été question des raisons du choix des dictionnaires indispensables à notre recherche. Sur la base des aspects développés dans ce chapitre, la recherche des dictionnaires, surtout en espagnol, est devenue moins difficile et mieux structurée. Le chapitre IV a posé les aspects fondamentaux du cadre méthodologique. Dans ce chapitre, nous avons rendu compte des

instruments utilisés pour la collecte de l'information, de la population ciblée et de la constitution des corpus.

Les chapitres présentés brièvement ci-dessus constituent la charpente et le balisage du développement de notre recherche. Par conséquent, les chapitres V à VIII correspondent à des analyses qui constituent le noyau dur de notre recherche. Dans cet ordre d'idées, le chapitre V est composé de la description de la signification lexicale des mots ciblés pour notre recherche, *id est* les entités lexicales de la langue espagnole **trabajo** (travail), **estudio** (étude), **logro** (réussite), **fracaso** (échec) et **éxito** (succès), ainsi que leurs équivalents en langue française **travail**, **étude**, **réussite**, **échec** et **succès**. La représentation de la signification de ces mots a contribué à identifier et à étudier des ressemblances, déterminées peut-être par leurs liens en tant que langues romanes, et des différences déterminées par le culturel et le social. Dans le VI chapitre, la recherche a décelé les représentations lexicales des populations ciblées au moyen de l'analyse du corpus constitué à partir des trois volets des enquêtes. Ce chapitre a montré les déploiements argumentatifs qui se fondent sur les mots mobilisés spontanément par les groupes enquêtés, ainsi que les valeurs portées par leurs représentations. Le groupe d'étudiants futurs enseignants de FLE, de par leurs réponses, rend compte de nombreuses représentations qui se nourrissent davantage du contexte socioculturel colombien et, en moindre mesure, de l'influence de la culture française et de la langue française représentée par les enseignants de FLE et par les manuels d'enseignements, notamment le manuel Forum 1.

Le VII chapitre aborde la comparaison des corpus constitués à partir des réponses des trois groupes d'informateurs. Bien qu'en général les éléments stables faisant partie des représentations des étudiants soient similaires à ceux des représentations des enseignants de FLE et parfois à ceux des locuteurs ayant répondu en espagnol, les conceptions des étudiants sont plus larges et complexes. Leurs représentations se révèlent plus transversales par rapport à celles des professeurs universitaires et des enseignants de FLE à tel point que, au-delà de la différence d'informateurs, les éléments associés aux stéréotypes des mots ciblés sont plus nombreux et plus divers, et recouvrent des domaines plus amples. Ce groupe d'étudiants se caractérise globalement par la mobilisation de valeurs axiologiquement positives recouvrant la zone modale pragmatique et affective. Par conséquent, l'association, dans leurs représentations, de la plupart des mots étudiés dans cette recherche avec les termes travail, argent, par exemple, est très fréquente.

Le VIII chapitre a permis de mettre en parallèle les représentations des informateurs, aussi bien en espagnol qu'en français, et la description de la signification lexicale de chaque mot. Ce chapitre corrobore plusieurs aspects traités dans les chapitres précédents. En outre, à côté des comparaisons des noyaux et des stéréotypes dérivés des discours lexicographiques avec les représentations des trois groupes d'enquêtés, nous rendons compte des mécanismes pragmatique-discursifs et sémantico-discursifs qui génèrent de nouvelles associations – conformes ou non-conformes au protocole sémantique des mots – favorisées par le potentiel argumentatif inscrit dans la signification des entités lexicales.

Avant d'aborder la synthèse des résultats obtenus dans les différents stades de cette recherche, nous considérons pertinent de reprendre certains aspects de la SPA qui renforcent quelques-unes des considérations formulées plus bas.

En premier lieu, la SPA, telle que nous l'avons comprise, intégrée et mise en place dans cette recherche, nous a effectivement fourni les supports théoriques et méthodologiques

pour « rendre compte du niveau d'inscription de la valeur axiologique dans la signification lexicale ». Dans ce sens, notre recherche a pu déterminer et analyser les valeurs modales qui sont portées par les entités lexicales et leur inscription dans la strate « noyau » ou dans la strate « stéréotypes ».

En deuxième lieu, le potentiel axiologique des entités lexicales étant culturel ou, du moins, plongeant dans la culture qui produit la langue, qui (re)produit à son tour la culture, préserve le noyau lexical de modifications qui risqueraient de changer la stabilité du mot. Cependant, comme il s'agit ici d'une étude rendant compte de la mobilisation discursive des valeurs sociales en langue étrangère, il nous arrive de faire face à une charnière linguistique et culturelle dont l'axe est le sujet qui fait tourner autour de lui la langue-culture maternelle, d'une part, et, d'autre part, la langue-culture étrangère. Par conséquent, dans le contexte exolingue qu'est la Colombie, ce sujet fait émerger en langue étrangère les représentations qui l'ont aidé à se constituer en tant que sujet d'une culture et langues déterminées. Donc, cet ancrage culturel « d'origine » va influencer le caractère évolutif et le cinétisme de « sa » langue étrangère, ce qui rend plus complexe le phénomène à étudier.

Par ailleurs, en étroite relation avec les aspects précédents, la langue perçoit et modélise le monde au moyen des significations linguistiques, ce qui correspond à la troisième hypothèse définie par la SPA. Or, nous assistons à une complexité majeure lorsque nos étudiants de FLE rendent compte de leur perception du monde, en contexte exolingue, et de la modélisation qu'ils en font par le biais de la langue française, langue étrangère : malgré le niveau avancé de beaucoup d'entre eux, ils continuent de se représenter le monde et de le modéliser en français langue étrangère tout en mélangeant le code et certaines de ses valeurs à leurs propres représentations. Dans ce qui suit, nous précisons ces aspects.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus tout au long des chapitres permettent de signaler que le contexte exolingue et différentes incidences d'ordre sociolinguistique, culturel et linguistique interviennent de manière significative dans le développement des compétences sémantique et pragmatique des étudiants futurs professeurs de FLE de l'Université Pédagogique Nationale. Compte tenu de la communication réalisée fondamentalement en espagnol, suivie par des contacts en anglais, les possibilités d'entamer des échanges favorisant la construction de ces compétences en français sont réduites, malgré la diversité de moyens technologiques permettant de participer à des interactions avec des locuteurs natifs. En outre, il ne suffit pas d'interagir via *email* ou via un *tchat*, ou encore, par vidéoconférence, le contexte demeure exolingue et les échanges n'abordent pas forcément des sujets qui engagent les étudiants.

D'autre part, il existe une forte présence de la langue espagnole dans la communication quotidienne des étudiants et lors de ces échanges, ce sont des valeurs « colombiennes » qui sont portées par les entités lexicales en espagnol. Plus la langue maternelle, ou la langue de communication, véhicule les perceptions, les représentations, soit les composantes vitales et sociales des étudiants, plus les valeurs portées par ces représentations traversent les nouveaux codes, les nouveaux systèmes qui permettent les échanges. Par conséquent, il existerait non seulement une interlangue qui rend compte du passage progressif de la langue maternelle à la langue étrangère, une interlangue sur le plan formel (morphosyntaxe), mais surtout une interlangue dans le domaine de la signification lexicale et, ce qui est plus complexe, sur le plan sémantique et pragmatique. Dans cet ordre d'idées, un sujet peut – comme il arrive très souvent – assurer une excellente performance à

l'oral, *id est* aisance, prononciation, intonation, débit, soit le plan formel de l'expression, une bonne maîtrise des mécanismes syntaxiques et une excellente compétence lexicale (connaissance d'un nombre très élevé de mots), mais l'adéquation aux situations de communication avec des locuteurs natifs, ou non natifs, en langue étrangère n'est pas réussie. Autrement dit, malgré cette allure de locuteur étranger, les représentations lexicales et les valeurs portées par ses mots lorsqu'il exprime en LE ou il interagit dans cette langue ne correspondent pas à celles qui caractérisent la communauté linguistique étrangère.

En outre, à cela, vient s'ajouter la faible utilisation des matériels tels que les manuels pour l'enseignement du FLE ou des matériels dits authentiques. Cependant, sur ce point, il est important de préciser deux choses. Premièrement, il ne suffit pas d'utiliser un manuel ou des documents authentiques, il faut que les choix opérés permettent de dépasser des critères d'ordre esthétique, par exemple, et que les établissements et les enseignants se centrent sur des critères favorisant des sélections de matériels présentant une langue plus réelle, plus authentique au moyen de stratégies mieux réussies. Deuxièmement, il ne suffit pas d'avoir un excellent manuel, il faut encore que les enseignants aient une excellente compétence sémantique et pragmatique, d'une part, et qu'ils possèdent aussi une excellente compétence pédagogique et didactique, d'autre part. Si nous présentons ces considérations sous forme de conditions idéales à remplir, c'est parce que ces aspects ou leur absence ne contribue pas au développement de la compétence sémantique et pragmatique.

En somme, les étudiants futurs enseignants de FLE développent les compétences sémantique et pragmatique lentement dans un contexte marqué par la langue et la culture maternelles et dans lequel coexistent des langues et des cultures— qui influencent fortement la construction de valeurs, d'abord en langue maternelle. De même, il existe des manques provenant des établissements et des enseignants ainsi que de leur responsabilité plurielle, y compris du choix et de l'utilisation des matériels. Finalement, pour nos étudiants, l'influence de l'appartenance sociale et les conditions économiques déterminent une conception du monde particulière et des valeurs variées qui traversent les langues et se présentent lorsque le sujet pensant communique.

Perspectives de recherche

Deux aspects se dégagent de la portée des objectifs fixés et de leur exécution, ainsi que de l'envergure globale de cette recherche. Tout en étant une étude rigoureuse en raison des étapes entamées et développées et aussi des corpus constitués en vue de parvenir à nos fins, il nous semble qu'une telle recherche pourrait se compléter par des entretiens avec les groupes enquêtés, ou la réalisation d'autres situations d'interaction afin de rendre compte de la mise en discours des valeurs ciblées. Cette possibilité aurait, bien entendu, des répercussions sur le nombre d'informateurs, lequel devrait obligatoirement diminuer, ce qui favoriserait la constitution de groupes plus homogènes sur le nombre de membres composant chaque groupe. D'autre part, une autre voie pour ouvrir les perspectives de recherche semble réalisable afin de discriminer les deux niveaux de langue et, de ce fait, établir une comparaison entre un groupe de français niveau intermédiaire et un autre de niveau avancé.

Les perspectives précédentes s'inscrivant sur le plan méthodologique, d'autres voies s'ouvrent sur le plan des sujets à développer sur la base de la Sémantique des Possibles Argumentatifs. Ces options concernent la mobilisation discursive de valeurs renvoyant aux enseignants, aux apprenants à l'évaluation, et à leur rôle, soit des valeurs circulant dans le monde de l'éducation ou dans les discours pédagogiques. Elles concernent aussi l'analyse des discours sur différents phénomènes sociaux et culturels. C'est le cas, par exemple, des discours les plus récents des politiciens colombiens, les discours des secteurs qui s'opposent au gouvernement, les discours sur la réforme de l'éducation supérieur (modifications de la Loi 30 de 1982), les discours sur le bilinguisme en Colombie ainsi que les politiques sur le bilinguisme, entre autres. En revenant au cadre de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères, une grande gamme de sujets peuvent faire l'objet de nouvelles recherches comme les idées sur la culture et la civilisation, l'interculturel, les manuels dans la formation et l'action pédagogique des enseignants des langues étrangères. Finalement, une autre voie concerne la mobilisation discursive des valeurs chez les indigènes colombiens. Il s'agit pour cette dernière option d'un terrain vaste et très prometteur.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire 1, passé auprès des étudiants et des enseignants de français

Annexe 2 : Questionnaire 2, passé auprès des étudiants et des enseignants de français

Annexe 3 : Questionnaire 3, passé auprès des étudiants et des enseignants de français

Annexe 4 : Cuestionario 1, passé auprès des professeurs universitaires

Annexe 5 : Cuestionario 2, passé auprès des professeurs universitaires

Annexe 6 : Cuestionario 3, passé auprès des professeurs universitaires

Annexe 1 : Q1- Étudiants futurs enseignants de FLE et enseignants de FLE

Université de Nantes
Ecole doctorale 496 - Sociétés, Cultures, Échanges (SCE)

Thèse de doctorat

La mobilisation discursive des valeurs sociales chez les futurs enseignants de FLE en Colombie.

Enquête menée auprès des étudiants de FLE de l'Université Pédagogique Nationale de Bogotá.

Questionnaire 1

Nom : _____ UE : _____

Quels sont les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez/lisez les mots suivants ? Associez spontanément ces mots à vos idées. Si vous le désirez, continuez au verso.

Travail :

Etude :

Réussite :

Echec :

Succès :

Annexe 2 : Q2- Étudiants futurs enseignants de FLE et enseignants de FLE

Université de Nantes
Ecole doctorale 496 - Sociétés, Cultures, Échanges (SCE)

Thèse de doctorat

La mobilisation discursive des valeurs sociales chez les futurs enseignants de FLE en Colombie.

Enquête menée auprès des étudiants de FLE de l'Université Pédagogique Nationale de Bogotá.

Questionnaire 2

Vous trouverez ci-dessous des séries de chaînes portant sur les mots *travail, étude, réussite, échec et succès*. A partir des associations proposées chaque fois, ces chaînes peuvent être classifiées suivant leur degré de **possibilité** ou **d'impossibilité**.

Dites si les associations proposées sont **possibles** ou **impossibles**. Cochez (X) chacune de ces associations.

Nom : _____ UE : _____

Séries de chaînes	Associations	
	Possible	Impossible
Travail alors argent, donc bonheur et liberté.		
Travail alors imposition, perte de liberté, mais argent.		
Travail alors responsabilité, mais souffrance.		
Travail alors autonomie, donc indépendance.		
Travail alors satisfaction, mais sacrifice.		
Etude alors apprentissage, donc amélioration.		
Etude alors formation, donc travail.		
Etude alors instruction, donc travail.		
Etude alors travail, donc argent.		
Etude donc perte de temps, alors absence d'argent.		
Etude alors droit, alors inclusion.		
Etude alors équité, mais exclusion.		
Etude donc diplôme alors réussite.		
Etude alors diplôme, donc travail, mais sacrifice.		
Réussite donc bonheur, mais effort.		
Réussite alors reconnaissance, alors bonheur.		
Réussite donc motivation, alors engagement.		
Echec alors souffrance, donc efforts inutiles.		
Echec alors souffrance, mais apprentissages.		
Echec donc injustice, alors inactivité.		
Echec alors injustice, alors démotivation.		
Echec donc manque de reconnaissance, alors anonymat.		
Succès donc réputation, alors bonheur.		
Succès alors bonheur, mais sacrifice.		
Succès alors bonheur, mais travail.		
Succès donc motivation, mais engagement.		

Annexe 3 : Q3- Étudiants futurs enseignants de FLE et enseignants de FLE

Université de Nantes
Ecole doctorale 496 - Sociétés, Cultures, Échanges (SCE)

Thèse de doctorat

La mobilisation discursive des valeurs sociales chez les futurs enseignants de FLE en Colombie.

Enquête menée auprès des étudiants de FLE de l'Université Pédagogique Nationale de Bogotá.

Questionnaire 3

Nom : _____ UE : _____

Définissez, en votre propre langage, les mots suivants :

Travail :

Etude :

Réussite :

Echec :

Succès :

Annexe 4 : Q1- Locuteurs d'espagnol (professeurs universitaires de Bogotá)

Université de Nantes
Ecole doctorale 496 - Sociétés, Cultures, Échanges (SCE)

Thèse de doctorat

La mobilisation discursive des valeurs sociales chez les futurs enseignants de FLE en Colombie.

Enquête menée auprès de professeurs universitaires - Universités de Bogotá.

Cuestionario 1

Nombre: _____ Profesor de: _____

¿Con qué asocia usted las palabras que aparecen a continuación? Escriba, por favor, todos los términos en los que usted piensa cuando escucha o lee las palabras:

Trabajo :

Estudio :

Logro :

Fracaso :

Éxito :

Annexe 5 : Q2- Locuteurs d'espagnol (professeurs universitaires de Bogotá)

Université de Nantes
Ecole doctorale 496 - Sociétés, Cultures, Échanges (SCE)

Thèse de doctorat

La mobilisation discursive des valeurs sociales chez les futurs enseignants de FLE en Colombie.

Enquête menée auprès de professeurs universitaires – Universités de Bogotá.

Cuestionario 2

Usted encontrará a continuación una serie de asociaciones relacionadas con las palabras **trabajo, estudio, logro, fracaso y éxito**. Estas asociaciones pueden clasificarse según su grado de **posibilidad** o **imposibilidad**.

Diga si estas asociaciones propuestas son **posibles** o **imposibles**. Marque (X), por favor, cada asociación según su respuesta.

Nombre: _____ Profesor de: _____

Asociaciones	Asociaciones	
	Posible	Imposible
Trabajo entonces dinero, en consecuencia felicidad y libertad.		
Trabajo entonces imposición, pérdida de libertad, pero dinero.		
Trabajo entonces responsabilidad, pero sufrimiento.		
Trabajo entonces autonomía, en consecuencia independencia.		
Trabajo entonces satisfacción, pero sacrificio.		
Estudio entonces aprendizaje, en consecuencia mejoramiento.		
Estudio entonces formación, en consecuencia trabajo.		
Estudio entonces instrucción, en consecuencia trabajo.		
Estudio entonces trabajo, en consecuencia dinero.		
Estudio entonces pérdida de tiempo, entonces falta de dinero.		
Estudio entonces derecho, entonces inclusión.		
Estudio entonces equidad, pero exclusión.		
Estudio entonces diploma entonces logro.		
Estudio entonces diploma, en consecuencia trabajo, pero sacrificio.		
Logro en consecuencia felicidad, pero esfuerzo.		
Logro entonces reconocimiento, entonces felicidad.		
Logro entonces motivación, entonces compromiso.		
Fracaso entonces sufrimiento, en consecuencia esfuerzos inútiles.		
Fracaso entonces sufrimiento, pero aprendizajes.		
Fracaso entonces injusticia, entonces inactividad.		
Fracaso entonces injusticia, entonces desmotivación.		
Fracaso entonces falta de reconocimiento, entonces anonimato.		
Éxito entonces celebridad, entonces felicidad.		
Éxito entonces felicidad, pero sacrificio.		
Éxito entonces felicidad, pero trabajo.		
Éxito entonces motivación, pero compromiso.		

Annexe 6 : Q3- Locuteurs d'espagnol (professeurs universitaires de Bogotá)

Université de Nantes
Ecole doctorale 496 - Sociétés, Cultures, Échanges (SCE)

Thèse de doctorat

La mobilisation discursive des valeurs sociales chez les futurs enseignants de FLE en Colombie.
Enquête menée auprès de professeurs universitaires – Universités de Bogotá.

Cuestionario 3

Nombre: _____ Profesor de: _____

Defina, por favor, en sus propias palabras, los términos que se relacionan a continuación:

Trabajo :

Estudio :

Logro :

Fracaso :

Éxito :

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Fig. 1 : Le bloc sémantique argumentatif	61
Fig. 2 : Le schéma descriptif (GALATANU, 1996d, 1999a)	70
Fig. 3 : La modalisation discursive (GALATANU, 2003b : 94)	82
Fig. 4 : La fonction discursive (GALATANU, 1996d)	86
Fig. 5 : Mouvements d'objectivation et de subjectivation	88
Fig. 6 : mécanismes discursifs (1996d)	89
Fig. 7 : Le croisement des valeurs et des formes modales (GALATANU, 2002)	91
Fig. 8 : Distribution de groupes enquêtés	108
Fig. 9 : Représentation de la signification lexicale du mot <i>travail</i> (Galatanu, 2009b)	145
Fig. 10 : Représentation de la signification lexicale du mot <i>travail</i>	110
Fig. 11 : Les définitions lexicographiques du terme <i>étude</i>	111
Fig. 12 : Représentation de la signification lexicale d' <i>étude</i>	112
Fig. 13 : Représentation de la signification lexicale de <i>réussite</i>	116
Fig. 14 : Représentation de la signification lexicale d' <i>échec</i>	120
Fig. 15 : Valeurs modales inscrites dans les mots <i>réussite</i> et <i>échec</i>	120
Fig. 16 : Représentation de la signification lexicale de <i>succès</i>	123
Fig. 17 : Valeurs modales inscrites dans le mot <i>succès</i>	124
Fig. 18 : Définitions du mot <i>trabajo</i>	127
Fig. 19 : Représentation de la signification lexicale de <i>trabajo</i>	127
Fig. 20 : Traduction de la représentation de la signification lexicale de <i>trabajo</i>	128
Fig. 21 : Définitions du mot <i>estudio</i>	130
Fig. 22 : Représentation de la signification lexicale d' <i>estudio</i>	131
Fig. 23 : Traduction de la représentation de la signification lexicale d' <i>estudio</i>	131
Fig. 24 : Définitions du mot <i>logro</i>	133
Fig. 25 : Représentation de la signification lexicale de <i>logro</i>	134
Fig. 26 : Traduction de la représentation de la signification lexicale de <i>logro</i>	134
Fig. 27 : Définitions du mot <i>fracaso</i>	136
Fig. 28 : Représentation de la signification lexicale de <i>fracaso</i>	136
Fig. 29 : Traduction de la représentation de la signification lexicale de <i>fracaso</i>	137
Fig. 30 : Définitions du mot <i>éxito</i>	138
Fig. 31 : Représentation de la signification lexicale d' <i>éxito</i>	139
Fig. 32 : Traduction de la représentation de la signification lexicale d' <i>éxito</i>	139
Fig. 33 : Q1 – Mots associés à l'entité lexicale <i>trabajo</i>	141
Fig. 34 : Q1 – Mots associés à <i>trabajo</i> – Distribution sur l'axe axiologique	142
Fig. 35 : Q2 – Les déploiements argumentatifs de <i>trabajo</i>	143
Fig. 36 : Q3 – Synthèse des définitions de <i>trabajo</i>	144
Fig. 37 : Q3 – Synthèse des définitions de <i>trabajo</i> – Distribution sur l'axe axiologique	144
Fig. 38 : Q1 – Mots associés à l'entité lexicale <i>estudio</i>	145
Fig. 39 : Q1 – Mots associés à <i>estudio</i> – Distribution sur l'axe axiologique	146
Fig. 40 : Q2 – Les déploiements argumentatifs d' <i>estudio</i>	147
Fig. 41 : Q3 – Synthèse des définitions d' <i>estudio</i>	149
Fig. 42 : Q3 – Synthèse des définitions d' <i>estudio</i> – Distribution sur l'axe axiologique	149
Fig. 43 : Q1 – Mots associés à l'entité lexicale <i>logro</i>	150
Fig. 44 : Q1 – Mots associés à <i>logro</i> – Distribution sur l'axe axiologique	151
Fig. 45 : Q2 – Les déploiements argumentatifs de <i>logro</i>	152
Fig. 46 : Q3 – Synthèse des définitions de <i>logro</i>	152
Fig. 47 : Q3 – Synthèse des définitions de <i>logro</i> – Distribution sur l'axe axiologique	153
Fig. 48 : Q1 – Mots associés à <i>fracaso</i>	154
Fig. 49 : Q1 – Mots associés à <i>fracaso</i> – Distribution sur l'axe axiologique	154
Fig. 50 : Q2 – Les déploiements argumentatifs de <i>fracaso</i>	155
Fig. 51 : Q3 – Synthèse des définitions de <i>fracaso</i>	157
Fig. 52 : Q3 – Synthèse des définitions de <i>fracaso</i> – Distribution sur l'axe axiologique	157
Fig. 53 : Q1 – Mots associés à <i>éxito</i>	158
Fig. 54 : Q1 – Mots associés à <i>éxito</i> – Distribution sur l'axe axiologique	159
Fig. 55 : Q2 – Les déploiements argumentatifs d' <i>éxito</i>	159
Fig. 56 : Q3 – Synthèse des définitions d' <i>éxito</i>	160
Fig. 57 : Q3 – Synthèse des définitions d' <i>éxito</i> – Distribution sur l'axe axiologique	161
Fig. 58 : Q1 – Mots associés à <i>travail</i> et distribution sur l'axe axiologique	162
Fig. 59 : Q2 – Les déploiements argumentatifs de <i>travail</i>	164

Fig. 60 : Q3 – Synthèse des définitions de <i>travail</i> et distribution sur l’axe axiologique	165
Fig. 61 : Q1 – Mots associés à <i>étude</i> et distribution sur l’axe axiologique	166
Fig. 62 : Q2 – Les déploiements argumentatifs d’ <i>étude</i>	167
Fig. 63 : Q3 – Synthèse des définitions d’ <i>étude</i>	170
Fig. 64 : Q1 – Mots associés à <i>réussite</i> et distribution sur l’axe axiologique	171
Fig. 65 : Q2 – Les déploiements argumentatifs de <i>réussite</i>	172
Fig. 66 : Q3 – Synthèse des définitions de <i>réussite</i> et distribution sur l’axe axiologique	173
Fig. 67 : Q1 – Mots associés à <i>échec</i> et distribution sur l’axe axiologique	174
Fig. 68 : Q2 – Les déploiements argumentatifs d’ <i>échec</i>	175
Fig. 69 : Q3 – Synthèse des définitions d’ <i>échec</i>	176
Fig. 70 : Q1 – Mots associés à <i>succès</i> et distribution sur l’axe axiologique	177
Fig. 71 : Q2 – Les déploiements argumentatifs de <i>succès</i>	178
Fig. 72 : Q3 – Synthèse des définitions de <i>succès</i>	179
Fig. 73 : Q1 – Mots associés à <i>travail</i> et distribution sur l’axe axiologique	180
Fig. 74 : Q2 – Les déploiements argumentatifs de <i>travail</i>	182
Fig. 75 : Q3 – Synthèse des définitions de <i>travail</i> et distribution sur l’axe axiologique	183
Fig. 76 : Q1 – Mots associés à <i>étude</i> et distribution sur l’axe axiologique	185
Fig. 77 : Q2 – Les déploiements argumentatifs d’ <i>étude</i>	187
Fig. 78 : Q3 – Synthèse des définitions d’ <i>étude</i> et distribution sur l’axe axiologique	191
Fig. 79 : Q1 – Mots associés à <i>réussite</i> et distribution sur l’axe axiologique	193
Fig. 80 : Q2 – Les déploiements argumentatifs de <i>réussite</i>	195
Fig. 81 : Q3 – Synthèse des définitions de <i>réussite</i> et distribution sur l’axe axiologique	196
Fig. 82 : Q1 – Mots associés à <i>échec</i> et distribution sur l’axe axiologique	199
Fig. 83 : Q2 – Les déploiements argumentatifs d’ <i>échec</i>	201
Fig. 84 : Q3 – Synthèse des définitions d’ <i>échec</i> et distribution sur l’axe axiologique	203
Fig. 85 : Q1 – Mots associés à <i>succès</i> et distribution sur l’axe axiologique	205
Fig. 86 : Q2 – Les déploiements argumentatifs de <i>succès</i>	208
Fig. 87 : Q3 – Synthèse des définitions de <i>succès</i> et distribution sur l’axe axiologique	209
Fig. 88 : Nombre d’occurrences des entités lexicales dans le manuel Forum 1	211
Fig. 89 : Tableau comparatif des mots associés à <i>travail</i> en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	216
Fig. 90 : Graphique : <i>Travail</i> – Stéréotypes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	216
Fig. 91 : <i>Travail</i> – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	218
Fig. 92 : Graphique : <i>Travail</i> – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	219
Fig. 93 : <i>Travail</i> – Tableau comparatif des DA autorisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	220
Fig. 94 : Graphique : <i>Travail</i> – Évaluation des DA par les professeurs universitaires et les enseignants de FLE	221
Fig. 95 : <i>Travail</i> – Valeurs inscrites dans les DA proposés	223
Fig. 96 : Tableau comparatif des définitions de <i>travail</i> en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	224
Fig. 97 : Graphique : <i>Travail</i> – Termes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	224
Fig. 98 : <i>Travail</i> – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	226
Fig. 99 : Graphique : <i>Travail</i> – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	226
Fig. 100 : Tableau comparatif des mots associés à <i>travail</i> en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	227
Fig. 101 : Graphique : <i>Travail</i> – Stéréotypes communs mobilisés en espagnol et en français (ET. FLE)	228
Fig. 102 : <i>Travail</i> – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	229
Fig. 103 : Graphique : <i>Travail</i> – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	230
Fig. 104 : <i>Travail</i> – Tableau comparatif des DA autorisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	231
Fig. 105 : Graphique : <i>Travail</i> – Évaluation des DA par les professeurs universitaires et les étudiants de FLE	231
Fig. 106 : Tableau comparatif des définitions de <i>travail</i> en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	234
Fig. 107 : Graphique : <i>Travail</i> – Termes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	235
Fig. 108 : <i>Travail</i> – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol et en français (ET. FLE)	237
Fig. 109 : Graphique : <i>Travail</i> – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	237
Fig. 110 : Tableau comparatif des mots associés à <i>travail</i> en français (E. FLE et ET. FLE)	239
Fig. 111 : Graphique : <i>Travail</i> – Stéréotypes communs mobilisés en français (E. FLE et ET. FLE)	239
Fig. 112 : <i>Travail</i> – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)	240
Fig. 113 : Graphique : <i>Travail</i> – Valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)	241
Fig. 114 : <i>Travail</i> – Tableau comparatif des DA autorisés en français (E. FLE et ET. FLE)	242
Fig. 115 : Graphique : <i>Travail</i> – Évaluation des DA par les enseignants de FLE et les étudiants de FLE	243
Fig. 116 : Graphique : <i>Travail</i> – Valeurs mobilisées dans les DA proposés	245
Fig. 117 : Tableau comparatif des définitions de <i>travail</i> en français (E. FLE et ET. FLE)	347
Fig. 118 : Graphique : <i>Travail</i> – Termes communs mobilisés en français (E. FLE et ET. FLE)	247
Fig. 119 : <i>Travail</i> – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)	249
Fig. 119 : Graphique : <i>Travail</i> – Valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)	249
Fig. 120 : Tableau comparatif des mots associés à <i>étude</i> en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	250

Fig. 121 : Graphique : <i>Étude</i> – Stéréotypes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	251
Fig. 122 : <i>Étude</i> – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	253
Fig. 123 : Graphique : <i>Étude</i> – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	253
Fig. 124 : Graphique : <i>Étude</i> – Valeurs plus mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	254
Fig. 125 : <i>Étude</i> – Tableau comparatif des DA autorisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	255
Fig. 126 : Graphique : <i>Étude</i> – Évaluation des DA par les professeurs universitaires et les enseignants de FLE	255
Fig. 127 : <i>Étude</i> – Valeurs inscrites dans les DA proposés	258
Fig. 128 : Tableau comparatif des définitions d' <i>étude</i> en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	259
Fig. 129 : Graphique : <i>Étude</i> – Termes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	259
Fig. 130 : <i>Étude</i> – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	261
Fig. 131 : Graphique : <i>Étude</i> – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	261
Fig. 132 : Graphique : <i>Étude</i> – Valeurs plus mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	262
Fig. 133 : Tableau comparatif des mots associés à <i>étude</i> en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	263
Fig. 134 : Graphique : <i>Étude</i> – Stéréotypes communs mobilisés en espagnol et en français (ET. FLE)	264
Fig. 135 : <i>Étude</i> – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	265
Fig. 136 : Graphique : <i>Étude</i> – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	266
Fig. 137 : Graphique : <i>Étude</i> – Valeurs plus mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	267
Fig. 138 : <i>Étude</i> – Tableau comparatif des DA autorisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	267
Fig. 139 : Graphique : <i>Étude</i> – Évaluation des DA par les professeurs universitaires et les étudiants de FLE	268
Fig. 140 : Tableau comparatif des définitions d' <i>étude</i> en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	272
Fig. 141 : Graphique : <i>Étude</i> – Termes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	272
Fig. 142 : <i>Étude</i> – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	274
Fig. 143 : Graphique : <i>Étude</i> – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	274
Fig. 144 : Tableau comparatif des mots associés à <i>étude</i> en français (E. FLE et ET. FLE)	276
Fig. 145 : Graphique : <i>Étude</i> – Stéréotypes communs mobilisés en français (E. FLE et ET. FLE)	276
Fig. 146 : <i>Étude</i> – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)	278
Fig. 147 : Graphique : <i>Étude</i> – Valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)	279
Fig. 148 : <i>Étude</i> – Tableau comparatif des DA autorisés en français (E. FLE et ET. FLE)	280
Fig. 149 : Graphique : <i>Étude</i> – Évaluation des DA par les enseignants de FLE et les étudiants de FLE	289
Fig. 150 : Tableau comparatif des définitions d' <i>étude</i> en français (E. FLE et ET. FLE)	284
Fig. 151 : Graphique : <i>Étude</i> – Termes communs mobilisés en français (E. FLE et ET. FLE)	284
Fig. 152 : <i>Étude</i> – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)	286
Fig. 153 : Graphique : <i>Étude</i> – Valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)	286
Fig. 154 : Tableau comparatif des mots associés à <i>réussite</i> en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	287
Fig. 155 : Graphique : <i>Réussite</i> – Stéréotypes communs mobilisés en espagnol et en français (E. FLE)	288
Fig. 156 : <i>Réussite</i> – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	289
Fig. 157 : Graphique : <i>Réussite</i> – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	290
Fig. 158 : <i>Réussite</i> – Tableau comparatif des DA autorisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	291
Fig. 159 : <i>Réussite</i> – Valeurs inscrites dans les DA proposés	292
Fig. 160 : Graphique : <i>Réussite</i> – Évaluation des DA par les professeurs universitaires et les enseignants FLE	292
Fig. 161 : Tableau comparatif des définitions de <i>réussite</i> en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	293
Fig. 162 : <i>Réussite</i> – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	294
Fig. 163 : Graphique : <i>Réussite</i> – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	294
Fig. 164 : Tableau comparatif des mots associés à <i>réussite</i> en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	296
Fig. 165 : Graphique : <i>Réussite</i> – Stéréotypes communs mobilisés en espagnol et en français (ET. FLE)	296
Fig. 166 : <i>Réussite</i> – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol et en français (ET. FLE)	298
Fig. 167 : Graphique : <i>Réussite</i> – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	298
Fig. 168 : <i>Réussite</i> – Tableau comparatif des DA autorisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	299
Fig. 169 : Graphique : <i>Réussite</i> – Évaluation des DA par les professeurs universitaires et les étudiants de FLE	301
Fig. 170 : Tableau comparatif des définitions de <i>réussite</i> en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	302
Fig. 171 : Graphique : <i>Réussite</i> – Termes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	303
Fig. 172 : <i>Réussite</i> – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol et en français (ET. FLE)	304
Fig. 173 : Graphique : <i>Réussite</i> – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	305
Fig. 174 : Tableau comparatif des mots associés à <i>réussite</i> en français (E. FLE et ET. FLE)	306
Fig. 175 : Graphique : <i>Réussite</i> – Stéréotypes communs mobilisés en français (E. FLE et ET. FLE)	307
Fig. 176 : <i>Réussite</i> – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)	308
Fig. 177 : Graphique : <i>Réussite</i> – Valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)	309
Fig. 178 : <i>Réussite</i> – Tableau comparatif des DA autorisés en français (E. FLE et ET. FLE)	310
Fig. 179 : Graphique : <i>Réussite</i> – Évaluation des DA par les enseignants de FLE et les étudiants de FLE	310
Fig. 180 : Graphique : <i>Réussite</i> – Valeurs mobilisées dans les DA proposés	311
Fig. 181 : Tableau comparatif des définitions de <i>réussite</i> en français (E. FLE et ET. FLE)	312
Fig. 182 : Graphique : <i>Réussite</i> – Termes communs mobilisés en français (E. FLE et ET. FLE)	313

Fig. 183 : Réussite – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)	314
Fig. 184 : Graphique : Réussite – Valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)	315
Fig. 185 : Tableau comparatif des mots associés à échec en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	316
Fig. 186 : Graphique : Échec – Stéréotypes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	316
Fig. 187 : Échec – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	318
Fig. 188 : Graphique : Échec – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	319
Fig. 189 : Échec – Tableau comparatif des DA autorisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	320
Fig. 190 : Graphique : Échec – Évaluation des DA par les professeurs universitaires et les enseignants de FLE	320
Fig. 191 : Échec – Valeurs inscrites dans les DA proposés	322
Fig. 192 : Graphique : Échec – Valeurs mobilisées dans les DA proposés	322
Fig. 193 : Tableau comparatif des définitions d' échec en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	323
Fig. 194 : Graphique : Échec – Termes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	323
Fig. 195 : Échec – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	325
Fig. 196 : Graphique : Échec – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	325
Fig. 197 : Tableau comparatif des mots associés à échec en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	326
Fig. 198 : Graphique : Échec – Stéréotypes communs mobilisés en espagnol et en français (ET. FLE)	327
Fig. 199 : Échec – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	330
Fig. 200 : Graphique : Échec – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	330
Fig. 201 : Échec – Tableau comparatif des DA autorisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	331
Fig. 202 : Graphique : Échec – Évaluation des DA par les professeurs universitaires et les étudiants de FLE	331
Fig. 203 : Graphique : Échec – Valeurs mobilisées dans les DA proposés	333
Fig. 204 : Tableau comparatif des définitions d' échec en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	334
Fig. 205 : Graphique : Échec – Termes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	334
Fig. 206 : Échec – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	337
Fig. 207 : Graphique : Échec – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	337
Fig. 208 : Tableau comparatif des mots associés à échec en français (E. FLE et ET. FLE)	338
Fig. 209 : Graphique : Échec – Stéréotypes communs mobilisés en français (E. FLE et ET. FLE)	339
Fig. 210 : Échec – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)	341
Fig. 211 : Graphique : Échec – Valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)	342
Fig. 212 : Échec – Tableau comparatif des DA autorisés en français (E. FLE et ET. FLE)	343
Fig. 213 : Graphique : Échec – Évaluation des DA par les enseignants de FLE et les étudiants de FLE	343
Fig. 214 : Graphique : Échec – Valeurs mobilisées dans les DA proposés	345
Fig. 215 : Tableau comparatif des définitions d' échec en français (E. FLE et ET. FLE)	346
Fig. 216 : Graphique : Échec – Termes communs mobilisés en français (E. FLE et ET. FLE)	346
Fig. 217 : Échec – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)	349
Fig. 218 : Graphique : Échec – Valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)	349
Fig. 219 : Tableau comparatif des mots associés à succès en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	351
Fig. 220 : Graphique : Succès – Stéréotypes communs mobilisés en espagnol et en français (E. FLE)	352
Fig. 221 : Succès – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	354
Fig. 222 : Graphique : Succès – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	355
Fig. 223 : Succès – Tableau comparatif des DA autorisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	356
Fig. 224 : Graphique : Succès – Évaluation des DA par les professeurs universitaires et les enseignants de FLE	356
Fig. 225 : Succès – Valeurs inscrites dans les DA proposés	358
Fig. 226 : Graphique : Succès – Valeurs mobilisées dans les DA proposés	358
Fig. 227 : Tableau comparatif des définitions de succès en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	359
Fig. 228 : Graphique : Succès – Termes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	360
Fig. 229 : Succès – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	362
Fig. 230 : Graphique : Succès – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (E. FLE)	362
Fig. 231 : Tableau comparatif des mots associés à succès en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	363
Fig. 232 : Graphique : Succès – Stéréotypes communs mobilisés en espagnol et en français (ET. FLE)	364
Fig. 233 : Succès – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	367
Fig. 234 : Graphique : Succès – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	368
Fig. 235 : Succès – Tableau comparatif des DA autorisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	369
Fig. 236 : Graphique : Succès – Évaluation des DA par les professeurs universitaires et les étudiants de FLE	369
Fig. 237 : Graphique : Succès – Valeurs mobilisées dans les DA proposés	371
Fig. 238 : Tableau comparatif des définitions de succès en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	372
Fig. 239 : Graphique : Succès – Termes communs mobilisés en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	373
Fig. 240 : Succès – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	376
Fig. 241 : Graphique : Succès – Valeurs mobilisées en espagnol (PROF. U) et en français (ET. FLE)	376
Fig. 242 : Tableau comparatif des mots associés à succès en français (E. FLE et ET. FLE)	378
Fig. 243 : Graphique : Succès – Stéréotypes communs mobilisés en français (E. FLE et ET. FLE)	378
Fig. 244 : Succès – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)	381

Fig. 245: Graphique : <i>Succès</i> – Valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)	382
Fig. 246: <i>Succès</i> – Tableau comparatif des DA autorisés en français (E. FLE et ET. FLE)	383
Fig. 247: Graphique : <i>Succès</i> – Évaluation des DA par les enseignants de FLE et les étudiants de FLE	383
Fig. 248 : Graphique : <i>Succès</i> – Valeurs mobilisées dans les DA proposés	385
Fig. 249: Tableau comparatif des définitions de <i>succès</i> en français (E. FLE et ET. FLE)	397
Fig. 250 : Graphique : <i>Succès</i> – Termes communs mobilisés en français (E. FLE et ET. FLE)	387
Fig. 251 : <i>Succès</i> – Tableau comparatif des valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)	389
Fig. 252 : Graphique : <i>Succès</i> – Valeurs mobilisées en français (E. FLE et ET. FLE)	390
Fig. 253 : Le noyau du mot <i>trabajo</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en espagnol (PROF. U)	394
Fig. 254 : Les stéréotypes du mot <i>trabajo</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en espagnol (PROF. U)	396
Fig. 255 : Le noyau du mot <i>travail</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (E. FLE)	396
Fig. 257 : Les stéréotypes du mot <i>travail</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (E. FLE)	400
Fig. 258 : Le noyau du mot <i>travail</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (ET. FLE)	401
Fig. 259 : Les stéréotypes du mot <i>travail</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (ET. FLE)	402
Fig. 260 : Le noyau du mot <i>estudio</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en espagnol (PROF. U)	405
Fig. 261 : Les stéréotypes du mot <i>estudio</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en espagnol (PROF. U)	406
Fig. 262 : Le noyau du mot <i>étude</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (E. FLE)	408
Fig. 263 : Les stéréotypes du mot <i>étude</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (E. FLE)	409
Fig. 264: Le noyau du mot <i>étude</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (ET. FLE)	411
Fig. 265 : Les stéréotypes du mot <i>étude</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (ET. FLE)	412
Fig. 266 : Le noyau du mot <i>logro</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en espagnol (PROF. U)	414
Fig. 267 : Les stéréotypes du mot <i>logro</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en espagnol (PROF. U)	415
Fig. 268 : Le noyau du mot <i>réussite</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (E. FLE)	417
Fig. 269 : Les stéréotypes du mot <i>réussite</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (E. FLE)	418
Fig. 270 : Le noyau du mot <i>réussite</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (ET. FLE)	419
Fig. 271 : Les stéréotypes du mot <i>réussite</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (ET. FLE)	420
Fig. 272 : Le noyau du mot <i>fracaso</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en espagnol (PROF. U)	422
Fig. 273 : Les stéréotypes du mot <i>fracaso</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en espagnol (PROF. U)	423
Fig. 274 : Le noyau du mot <i>échec</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (E. FLE)	424
Fig. 275 : Les stéréotypes du mot <i>échec</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (E. FLE)	425
Fig. 276 : Le noyau du mot <i>échec</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (ET. FLE)	426
Fig. 277 : Les stéréotypes du mot <i>échec</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (ET. FLE)	427
Fig. 278 : Le noyau du mot <i>éxito</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en espagnol (PROF. U)	428
Fig. 279 : Les stéréotypes du mot <i>éxito</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en espagnol (PROF. U)	429
Fig. 280 : Le noyau du mot <i>succès</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (E. FLE)	431
Fig. 281 : Les stéréotypes du mot <i>succès</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (E. FLE)	432
Fig. 282 : Le noyau du mot <i>succès</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (ET. FLE)	433
Fig. 283 : Les stéréotypes du mot <i>succès</i> à partir des dictionnaires et des enquêtes en français (ET. FLE)	434
Fig. 284 : Le noyau de <i>travail</i> dans les représentations des étudiants et dans les dictionnaires	437
Fig. 285 : Les stéréotypes de <i>travail</i> dans les représentations des étudiants et dans les dictionnaires	438
Fig. 286 : Le noyau d' <i>étude</i> dans les représentations des étudiants et dans les dictionnaires	439
Fig. 287 : Les stéréotypes d' <i>étude</i> dans les représentations des étudiants et dans les dictionnaires	439
Fig. 288 : Le noyau de <i>réussite</i> dans les représentations des étudiants et dans les dictionnaires	440
Fig. 289 : Les stéréotypes de <i>réussite</i> dans les représentations des étudiants et dans les dictionnaires	441
Fig. 290 : Le noyau d' <i>échec</i> dans les représentations des étudiants et dans les dictionnaires	441
Fig. 291 : Les stéréotypes d' <i>échec</i> dans les représentations des étudiants et dans les dictionnaires	442
Fig. 292 : Le noyau de <i>succès</i> dans les représentations des étudiants et dans les dictionnaires	443
Fig. 293 : Les stéréotypes de <i>succès</i> dans les représentations des étudiants et dans les dictionnaires	444
Fig. 294 : Diagramme – Les représentations de <i>trabajo</i> et <i>travail</i> : similitudes et différences	445
Fig. 295 : Tableau - Les représentations de <i>trabajo</i> et <i>travail</i> : synthèse des données quantitatives	446
Fig. 296 : Diagramme – Les valeurs portées par les mots <i>trabajo</i> et <i>travail</i> : similitudes et différences	446
Fig. 297 : Diagramme – Les représentations d' <i>estudio</i> et <i>étude</i> : similitudes et différences	447
Fig. 298 : Tableau - Les représentations d' <i>estudio</i> et <i>étude</i> : synthèse des données quantitatives	448
Fig. 299 : Diagramme – Les valeurs portées par les mots <i>estudio</i> et <i>étude</i> : similitudes et différences	448
Fig. 300 : Diagramme – Les représentations de <i>logro</i> et <i>réussite</i> : similitudes et différences	449
Fig. 301 : Tableau - Les représentations de <i>logro</i> et <i>réussite</i> : synthèse des données quantitatives	450
Fig. 302 : Diagramme – Les valeurs portées par les mots <i>logro</i> et <i>réussite</i> : similitudes et différences	450
Fig. 303 : Diagramme – Les représentations de <i>fracaso</i> et <i>échec</i> : similitudes et différences	451
Fig. 304 : Tableau - Les représentations de <i>fracaso</i> et <i>échec</i> : synthèse des données quantitatives	452
Fig. 305 : Diagramme – Les valeurs portées par les mots <i>fracaso</i> et <i>échec</i> : similitudes et différences	452
Fig. 306 : Diagramme – Les représentations d' <i>éxito</i> et <i>succès</i> : similitudes et différences	453
Fig. 307 : Tableau - Les représentations d' <i>éxito</i> et <i>succès</i> : synthèse des données quantitatives	454

Fig. 308 : Diagramme – Les valeurs portées par les mots <i>éxito</i> et <i>sucesso</i> : similitudes et différences	454
Fig. 309 : Les représentations des étudiants et les discours définitionnels lexicographiques : coïncidences	455
Fig. 310 : Tableau comparatif - Les déploiements argumentatifs autorisés par les trois groupes enquêtés	457
Fig. 311 : Tableau comparatif des DA autorisés – Les DA de chaque mot étudié	457

BIBLIOGRAPHIE

AUSTIN J.L., Quand dire c'est faire. Paris : Éditions Du Seuil, 1970, 184 p.

SEARLE John, Speech Acts. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

AMBASSADE DE FRANCE EN COLOMBIE,

Disponible sur <http://www.ambafrance-co.org/75eme-Anniversaire-du-Lycee>

AMBASSADE DE FRANCE EN COLOMBIE, Réintroduction du français.

Disponible sur <http://www.ambafrance-co.org/spip.php?article917>

AMBASSADE DE FRANCE EN COLOMBIE, L'enseignement du français devient un projet ministériel. Disponible sur <http://www.ambafrance-co.org/spip.php?article2573>

AMBASSADE DE FRANCE EN COLOMBIE, 75° Aniversario del Liceo Francés Louis Pasteur de Bogotá. Disponible sur <http://www.ambafrance-co.org/spip.php?article1937>

AMOSSY R. et HERSCHBERG P. A., Stéréotypes et clichés : langue, discours, société. Paris : Nathan, 1997, 127 p.

ANSCOMBRE Jean-Claude, DUCROT Oswald., L'argumentation dans la langue, Liège : Pierre Mardaga, 1983.

ANSCOMBRE Jean-Claude, DUCROT Oswald., Argumentativité et informativité. *De la métaphysique à la rhétorique* / éd. Par M. MEYER, Bruxelles : Université de Bruxelles, 1986, p.79-94.

ANSCOMBRE Jean-Claude., Théorie de l'argumentation, topoï et structuration discursive. *Revue Québécoise de Linguistique*, 1989, vol. 18 (1), p. 13-55.

ANSCOMBRE Jean-Claude, DUCROT Oswald, La argumentación en la lengua, Madrid: Gredos, 1994, p.278.

ANSCOMBRE Jean-Claude., La théorie des topoï : Sémantique ou rhétorique ? *Hermès*, 1995, vol. 15, p. 185-198.

ANSCOMBRE Jean-Claude., Théorie des topoï, Paris : Kimé, 1995c, 212 p.

ANSCOMBRE Jean-Claude., Regards sur la sémantique française contemporaine. *Langages*, 1998, n°129, p. 37-51.

ANSCOMBRE Jean-Claude., Le rôle du lexique dans la théorie des stéréotypes. *Langages*, 2001, n°142, p. 57-76.

BACHMAN L., Habilidad lingüística comunicativa. In Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: EDELSA, 1990, p. 105-127.

BACHMAN L. F., *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BARTNING Inge, L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère, Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *AILE*, 9, 1997, p. 9-50.

BASTIN Georges L., La traduction des catéchismes et la conquête spirituelle dans la Province du Venezuela. In : TTR : traduction, terminologie, rédaction, vol. 20, n° 1, 2007, p. 215-243. Disponible sur : <http://id.erudit.org/iderudit/018504ar>

BAYLON Christian *et al.*, *Forum Méthode de français 1*, Paris : Hachette Livre – Français langue étrangère, 2000, p.210.

BENVENISTE Emile., L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, 1970, vol. 5, n° 17, p. 12-18.

BENVENISTE Emile., De la subjectivité dans le langage [En ligne] 1966, p. 258-266. Disponible sur : <http://latina.phil2.uni-freiburg.de/raible/Lehre/2006/Materialien/Benveniste.pdf>

BERTOCCHINI P. et COSTANZO E., *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langue*. Paris : Hachette, 2008, 272 p.

BRASSEUR Patrice, Les représentations linguistiques des francophones de la péninsule de Port-au-Port à Terre-Neuve. In *GLOTTOPOLE Revue de sociolinguistique en ligne*. Rouen : Université de Rouen, n° 9 – janvier 2007.

BRASSEUR Patrice, *Français d'Amérique: variation, créolisation, normalisation*. Université d'Avignon, Centre d'Etudes Canadiennes (CECAV), 1998, 350 p.

BREAL Michel. De la grammaire comparée à la sémantique / textes de Michel Bréal publiés entre 1864 et 1898 ; introduction, commentaires et bibliographie par Piet Desmet et Pierre Swiggers, Leuven: Peeters, 1995 p. 360.

CALDERÓN RODRÍGUEZ Luis Antonio, *La Ilustración francesa y su influencia ideológica en Colombia*, Manizales: Universidad de Caldas, 200, p.148.

CAMARGO A. y CORREA J.I., *Proyecto de innovación de los planes de estudio*, Bogotá: Departamento de Lenguas, Universidad Pedagógica Nacional, 1999, p. 115.

CANALE M. & SWAIN M., Theoretical of communicative approaches to second language teaching and testing, in *Applied Linguistics*, 1, 1980, p. 1-47.

CANALE M., De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: EDELSA, 1990, p. 63-81

CAREL M., DUCROT O., Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative. *Langue Française*, 1999, n°123, p. 6-26.

CAREL Marion, Argumentation interne et argumentation externe au lexique : des propriétés différentes. *Langages*, 35e année, 2001, n°142, p. 10-21.

CAREL Marion et DUCROT Oswald, La Semántica argumentativa: Una introducción a la teoría de los bloques semánticos. Buenos Aires: Colihue Universidad, 2005, p.240.

CAREL Marion, Présentation de la recherche [En ligne]

Disponible sur http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/.../18073_131427.doc

CARROLL Mary, Stutterheim, Christiane, V., Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère. *AILE*, 9, 1997, p. 83-115.

CHARAUDEAU Patrick, Grammaire du sens et de l'expression. Paris : Hachette Education, 1992, 927 p.

CHARAUDEAU Patrick, Langage et discours. Eléments de sémiolinguistique. Paris : Hachette, 1983.

CHARDENET Patrick, La dynamique d'extension de l'objet et du sujet de la didactique des langues vers l'interlinguisme [en ligne]. *Entrelinhas*, 2005, année II, numéro 1, revue électronique, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos (Brésil).

CHARDENET Patrick, L'entre et le lien (apprendre à manier les langues). Disponible sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili1/CHARDENET.pdf>

CHARDENET Patrick, Didactique des langues et compétences langagières en situation plurilingue. *Contact, bulletin de liaison de l'UPLAGESS* : Union des professeurs de langues étrangères des grandes écoles. 2001.

CHU Xiaoquan, Les verbes modaux du français. Paris : Ophrys, 2008, 175 p.

COLLENTINE Joseph, The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Studies in Second Language Acquisition*/ed. par J. Collentine, Barbara F. Frees, vol. 26, n° 2, Special issue: Learning context and its effects on Second Language Acquisition, Cambridge University Press, 2004, p. 227-248.

CORDER S.P., The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics*. Vol 4, 1967, p. 161-170

CORREA J. I. *et al.*, Proyecto Curricular Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras: Documento de Condiciones Iniciales. Bogotá: Departamento de Lenguas, Universidad Pedagógica Nacional, 2001, p. 75.

CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, 504 p.

CUQ Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé International, 2003, 303 p.

CUQ Jean-Pierre, Les notions de langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues. *Le Français dans le monde. Recherches et Applications. Un didactique des langues pour demain*. 2000, numéro spécial, p. 42.54.

DABÈNE Louise, Diversité de situations d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

DABÈNE *et al*, *Situations et rituels dans la classe de langue étrangère*. Paris : Crédif-Hatier, 1990.

DARRAULT Yvan, Présentation. *Langages*. 1976, vol. 10 n° 43, p. 3-9

DE CARLO Maddalena, Linterculturel. Paris : Clé International, 1998, 126 p.

DEPARTAMENTO DE LENGUAS, FACULTAD DE HUMANIDADES. Elementos para un Rediseño del Plan de Estudios, Bogotá, 1984, 145 p.

DEFAYS Jean-Marc. Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage. Sprimont : Mardaga éditeur, 2003, 289 p.

DELHAYE Olivier P. Modèle d'évaluation des dispositifs et des techniques d'évaluation certificative en langue étrangère. Thèse de doctorat. Université Aristote de Thessaloniki. 2006, 271 p.

DERVIN, Fred, Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets. *Synergies Roumanie*, 2009, n° 4, p. 165-178

DÍAZ PIEDRAHITA, S., La Ilustración en la Nueva Granada. *Boletín de Historia y Antigüedades*, marzo 2005, vol. XCII n° 828, p.117-128.

DUBOIS J., DUBOIS Cl., Introduction à la lexicographie : les dictionnaires, Paris : Larousse, 1971.

DUCROT Oswald, Les mots du discours. Paris : Editions de Minuit, 1980b.

DUCROT Oswald, Les échelles argumentatives. Paris : Editions de Minuit. 1980c.

DUCROT Oswald, Polifonía y argumentación. Cali: Universidad del Valle, 1988.

DUCROT O. et SCHAEFFER J.-M., Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Paris : Seuil. 1995, 821 p.

EGGS Ekkehard, Topoi, discours, arguments. Stuttgart : Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH, 2002, 111 p.

EVERAERT-DESMEDT Nicole, Le processus interprétatif: introduction à la sémiotique de Ch. S. Peirce. Liège : Mardaga, 1990, p. 153.

FREED F. Barbara, Language learning and study abroad. *Second language acquisition in a study abroad context* /ed. par F. Barbara Freed, Amsterdam: Benjamins, 1995, p.3-33.

FREED F. Barbara, An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. *Frontiers* 4, 1998, p. 31-60.

FREED, F. Barbara, DEWEY, P. Dan, SEGALOWITZ, Norman, The language contact profile. *Studies in Second Language Acquisition* /ed. par J. Collentine, Barbara F. Freed, vol. 26, n° 2, Special issue: Learning context and its effects on Second Language Acquisition, Cambridge University Press, 2004, p. 349-356.

GALATANU Olga, « Analyse des discours et approche des identités », in *Revue Education permanente*, n°128/1996d-3, pp. 45-61.

GALATANU Olga, Les Argumentations du discours lyrique. *Ecriture poétique moderne: le narratif, le poétique, l'argumentatif*. 1997, Nantes, CRINI, Université de Nantes, p. 15-36.

GALATANU Olga, Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction des topoï dans une sémantique argumentative intégrée. *Langue Française*, 1999a, n°123, p.41-51

GALATANU Olga, Argumentation et analyse du discours. *Jalons 2, Gambier, Y, Suomela-Salmi, E. (éd.)*, Turku : Université de Turku, 1999b, p. 41-54.

GALATANU Olga, La Reconstruction du système de valeurs convoquées et évoquées dans le discours médiatique. *Actes du XXIIe congrès international de linguistique et philologie romanes*, Bruxelles, 23-29 juillet 1998, Max Niemeyer Verlag, vol.VII, 2000, pp. 251-258.

GALATANU Olga, Signification, sens et construction discursive de soi et du monde. *Signification, Sens, formation* / éd. par BARBIER J.-M. et GALATANU O. (dir.). Paris : PUF, 2000a, p. 25-43

GALATANU Olga, Le concept de modalité : les valeurs dans la langue et dans le discours. *Les valeurs, Séminaire Le lien social*, 2002, pp. 17-32

GALATANU Olga, La Dimension axiologique de l'argumentation. *Les facettes du dire, Hommage à Oswald Ducrot* / éd. par CAREL M. Paris, Kimé, 2002a.

GALATANU Olga, Les valeurs, Maison des Sciences de l'homme Ange Guépin, Séminaire Le Lien Social. Nantes-11 et 12 juin 2001 / éd. par LE ROY F. GALATANU O. (coord.), 2002b.

GALATANU Olga, La Sémantique des possibles argumentatifs et ses enjeux pour l'analyse du discours. *El texto como encrucijada : estudios franceses y francófonos*. 2003a, vol. 2, p. 213-226.

GALATANU Olga, La construction discursive des valeurs. *Valeurs et activités professionnelles. Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM* / BARBIER J.-M. (dir.). L'Harmattan, 2003b, p. 87-114.

GALATANU Olga, Analyse du discours. *Diversité Ville, école, intégration 140* [En ligne]. 2005a, p. 55-61. Disponible sur <http://www.cndp.fr/archivage/valid/70174/70174-10778-13726.pdf>

GALATANU Olga, La « stéréophagie » un phénomène discursif de déconstruction-reconstruction de la signification lexicale. *Les Actes du Colloque International « Représentation du sens linguistique III-RSL III*. Bruxelles, 2005b, p. 189-207.

GALATANU Olga, Le cinétisme de la signification lexicale. *Sujets, activité, environnement* / éd. par BARBIER JM. et DURAND M. Paris : Presses Universitaires de France, 2006.

GALATANU Olga, L'expression de l'affect dans l'interaction en situation de contact des langues et cultures : à l'interface des compétences sémantique et pragmatique [en ligne]. *Acte du colloque « Les enjeux de la communication interculturelle, Compétence linguistique, compétence pragmatique, valeurs culturelles »*, 2007. Disponible sur : <http://www.msh-m.fr/diffusions/editions-en-ligne/Actes-en-ligne/Les-enjeux-de-la-communication/L-expression-de-l-affect-dans-l>

GALATANU Olga, Sémantique des possibles argumentatifs et axiologisation discursive. *Représentation du sens linguistique 2* / éd. par D. Bouchard, J. Evrard. Louvain-La-Neuve : Duculot De Boeck, 2007a, p. 313-325.

GALATANU Olga, Pour une approche sémantico-discursive du stéréotypage à l'interface de la sémantique théorique et de l'analyse du discours. *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, Tome 4 Langue(s), Discours* / éd. par BOYER H. Paris : L'Harmattan, 2007b, p. 89-100.

GALATANU Olga, La construction discursive des représentations de la langue française et de la francophonie chez les futurs enseignants du FLE en Asie-Pacifiques. *Actes du Premier Congrès Régional Asie-Pacifique, Le français, la francophonie et la francophilie en Asie-Pacifique : spécificités et interrogations, 27 avril-2 mai 2006*, 2008.

GALATANU Olga, L'interface linguistique-culturel et la construction du sens dans la communication didactique. *Signes, Discours et Sociétés* [en ligne], 1. Interculturalité et intercommunication, 12 juin 2008. Disponible <http://revue-signes.info/document.php?id=263> ISSN 1308-8378.

GALATANU Olga, 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. *Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage*. 2009a, p. 49-68.

GALATANU Olga, Les incidences sémantiques des déploiements argumentatifs dépendants du co-(n)texte de production du discours. *Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki LXXVIII*, 2009b, p. 391-404.

GALATANU Olga et NIKOLENKO V., Acquisition du lexique de la zone sémantique de l'axiologique : Le cas des apprenants avancés. *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*. Galatanu, Olga / Pierrard, Michel / Van Raemdonck, Dan (dir.). Bruxelles: P.I.E. Peter Lang, 2009. 359 p.

GALISSON R., "Enseignement et apprentissage des langues et des cultures : Evolution ou Révolution pour demain ?", *Le Français dans le Monde*, n° 227, août-septembre 1989.

GARCÍA NEGRONI María Marta, TORDESILLAS COLADO Marta. *Enunciación en la Lengua: de la deixis a la polifonía*, Madrid: Gredos, 2001, 315 p.

GERMAIN C., *Évolution de l'enseignement des langues - 5000 ans d'histoire*, Paris : Clé International, 1993.

GOINEAU Jean-Jacques, *Presencia francesa y acción diplomática de Francia en Colombia durante el siglo XIX. Boletín AFEHC N°31* [en ligne]. 2007.

Disponible sur http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=1654

GRANGER Syliane et MONFORT Guy, *La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques. AILE*, 3, 1993-1994, p. 55-75.

GUILLÉN DÍAZ C. y CASTRO PRIETO P., *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. Madrid: Editorial la Muralla S.A., 1998, 191 p.

HEBERT Louis, *L'analyse sémique. Signo* [en ligne], Rimouski (Québec), 2006.

Disponible sur <http://www.signosemio.com>

HOWARD Martin, *L'acquisition des temps du passé en français par l'apprenant dit avancé : une approche lexicale. Les temps du passé français et leur enseignement, Cahiers Chronos / ed. par E. Labeau, P. Larrivée*, 9, 2002, p. 181-204.

JUDGE Anne, *Écart entre manuels et réalités : un problème pour l'enseignement des temps du passé à des étudiants d'un niveau avancé. Les temps du passé français et leur enseignement, Cahiers Chronos / ed. par E. Labeau, P. Larrivée*, 9, 2002, p. 135-156.

KERBRAT-ORECCHIONI C., *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin, 1980.

KLEIBER Georges, *L'article LE générique: la généricité sur le mode massif*. Genève : Librairie DROZ, 1989, 172 p.

KLEIBER Georges, *Sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*, Paris : PUF, 1990.

KLEIBER Georges, *La semántica de los prototipos: Categoría y sentido léxico*. Madrid : Visor Libros, 1995. p.190.

KLEIN Wolfgang, *L'acquisition de langue étrangère (trad.)*. Paris : Armand Collin, 1989, 251p.

KOTTELAT Patricia, *Définitions lexicographiques et idéologie : ambiguïtés discursives dans les définitions des races, traces de permanence de stéréotypes racistes? Autour de la définition, Publifarum*, 2010, n° 11. Format html.

Disponible sur http://publifarum.farum.it/ezone_articles.php?id=119

LEYENS Jacques-Philippe, YZERBYT Vincent, SCHADRON Georges, Stéréotypes et cognition sociale. Liège : Mardaga, 1996, 321 p.

LLOBERA M., HYMES D.H., HORNBERGER N.H., Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Madrid: EDELSA, 1995.

MAINGUENEAU Dominique, Initiation aux méthodes de l'analyse du discours. Paris : Hachette, 1976, 191p.

MAINGUENEAU Dominique, Genèses du discours. Bruxelles : Mardaga, 1984, 213 p.

MAINGUENEAU Dominique, L'analyse du discours et ses frontières. *Marges linguistiques*. 2005, n° 9. Format html.

Disponible sur <http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/conclusion2.html>

MAINGUENEAU Dominique, Analyser les textes de communication. Paris : Armand Colin, 2007, 213 p.

MARIE Virginie, Conception de la Francophonie/Francophilie en Moldavie : représentations discursives et stéréotypes, 621 p. Thèse : Sciences du Langage : Nantes : 2009.

MARIE Virginie, Les représentations discursives de la francophonie : discours lexicographiques et discours des apprenants Moldaves. *Communication, lettres et sciences du langage*, 2009b, vol. 3, n° 1.

MARTÍNEZ Pierre, La didactique des langues étrangères. Paris : P.U.F. « Que sais-je ? », 2008, p. 128

MOIRAND Sophie, Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette, 1982.

MONDADA Lorenza, L'accomplissement de l'« étrangéité » dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs. In: *Langages*, 33e année, n°134, 1999. pp. 20-34. Disponible sur http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1999_num_33_134_2190

MENUET Laetitia, Le discours sur l'espace judiciaire européen : analyse du discours et sémantique argumentative, 583 p. Thèse : Sciences du Langage : Nantes : 2006.

MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION. Dictionnaires en Langue française [en ligne]. Disponible sur <http://www.dictionnaires.culture.fr/index.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Disponible sur <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85906.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019. Disponible sur http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Programa Nacional de Bilingüismo.

Disponible sur <http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés.

Disponible sur <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-115174.html>

MOUGEON Raymond, NADASDI Terry, REHNER Katherine, État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE. *AILE*, 17, 2002, p. 7-50.

NYCKEES V. La cognition humaine saisie par le langage : De la sémantique cognitive au médiationnisme [en ligne]. *Corela, Numéros spéciaux, Cognition, discours, contextes*, 2007

Disponible sur <http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=1659>

PARRET H., La pragmatique des modalités. *Langages*, 1976, n°43, p. 47-63.

PARRET H., L'énonciation en tant que déictisation et modalisation. *Langages*, 1983, n°70, p. 83-97.

PEIRCE C., Écrits sur le signe /*Rassemblés et commentés par Gérard Deledalle*. Paris : Le Seuil, 1978.

PERRET Michèle, L'énonciation en grammaire du texte. Paris : Nathan, 1994, 128 p.

PESCHEUX Marion, Construction de sens et modèle argumentatif de la signification lexicale : une formulation de stéréotypes « lexicaux » [en ligne]. *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*, 2003, vol. 2, p. 259-270

Disponible sur http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1011559&orden=74673

PORQUIER Rémy et PY Bernard, Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours, Paris : Didier, 2004.

PRÉVOST Sophie et FAGARD Benjamin, Grammaticalisation et lexicalisation: la formation d'expressions complexes. *Langue française*, 2007, n° 156.

PRUVOST Jean, Les dictionnaires français: outils d'une langue et d'une culture. Paris : Editions Ophrys, 2006.

PUREN Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris : Clé International, 1988, p. 447

PUREN Christian, La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme. Paris : Crédif/Didier, 1994, 217 p.

PUTNAM Hilary, The meaning of « meaning ». *Philosophical papers*, 1975, vol 2, Cambridge, Cambridge University Press.

- PUTNAM Hilary, Représentation et réalité. Paris : Éditions Gallimard, 1990, 223 p.
- RASTIER François, Sémantique et recherches cognitives. Paris : PUF, 2001, 272 p.
- RASTIER, François. Sémiotique du cognitivisme et sémantique cognitive: Questions d'histoire et d'épistémologie. *Texto !* [en ligne]. 2005.
Disponible sur http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Semantique-cognitive.html
- RASTIER, François. De la signification lexicale au sens textuel : éléments pour une approche unifiée. *Texto!* [en ligne]. 2006, vol. XI, n°1.
Disponible sur http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Signification-lexicale.html
- RECANATI F., Les énoncés performatifs. Paris : Minuit, 1981.
- REGAN Vera, Les apprenants avancés, la lexicalisation et l'acquisition de la compétence sociolinguistique : une approche variationniste. *AILE*, 9, 1997, p. 193-210.
- REY-DEBOVE Josette. Etudes linguistiques et sémiotiques des dictionnaires français contemporains. La Haye-Paris : Mouton, 1971, p.326.
- RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René. Grammaire méthodique du français. Paris : Quadrige/PUF, 1994, p. 646.
- ROBERT Jean-Michel, Manières d'apprendre : pour des stratégies d'apprentissage différenciées. Paris : Hachette FLE, 2009, 160 p.
- ROSCH, E. On the internal structure of perceptual and semantic categories. *Moore*, 1973, p. 111-144.
- ROSCH, E. *et al.* Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology* 8, 1976, p. 382-436.
- RUIZ VEGA Jaime, L'évaluation formative : est-il possible de l'intégrer dans les programmes universitaires ? *Interlenguajes*, 2000, vol. 1, n° 1. P. 129-137.
- RUIZ VEGA Jaime, Evaluación (y autoevaluación) ¿Atadura o sumisión? *Interlenguajes*, 2001, vol. 2, n° 1. P. 97-106.
- RUIZ VEGA Jaime, Las TIC y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. *Revista Colombiana de Educación*, 2010, n° 58, p. 40-77.
- SANTIAGO G. Álvaro William *et al.* Informe final de Autoevaluación: Programa Curricular de Licenciatura Educación Básica Español Lenguas Extranjeras. Bogotá: Departamento de Lenguas, 2005, 165 p.
- SINGLETON David, Introduction : Le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental en L2. *AILE*, 3, 1993-1994, p. 3-27.

TAMBA-MECZ Irène, La semántica. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1988, p.160.

TARDIF Maurice, Le chercheur et les contraintes doxologiques. *Revue des sciences de l'éducation*. 1988, vol. 14, n° 2, 1988, p. 149-163.

SELINKER J., Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*. No X, 1972, p. 209-231

TREVISSE A. et PORQUIER Rémy. Acquisition d'une langue 2 en milieu naturel : quelles méthodologies de description ? *Langue française*, vol. 68, No 68, 1985, p 18-31

WIERZBICKA Anna, *Semantics. Primes and universals*, Oxford, New York: Oxford University Press, 1996.

YAGUELLO Marina, *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris : Éditions du Seuil, 1988, 168 p.

Dictionnaires

Le Nouveau Petit Robert de la Langue française 2009. Paris : Le Robert, 2008.

Lexis Larousse de la Langue Française, Larousse, Varese, 2005.

Diccionario Básico Castellano Ilustrado. Bogotá: Editorial Voluntad S.A., 2008.

Diccionario de la Lengua Española Educar. Enciclopedia estudiantil EDUCAR. Bogotá: Educar Editores, 1995.

Diccionario de Uso del Español Edición Electrónica. Editorial Gredos. Disponible sur <http://www.diclib.com/cgi-bin/dl.cgi?l=es&base=moliner&page=showletter&letter=A&start=0>

Diccionario de la Lengua Española. Academia de la Lengua Española (DRAE). Disponible sur: <http://buscon.rae.es/draeI/>

Trésor Informatisé de la langue Française, ATILF. Disponible sur <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

Dictionnaire de l'Académie française, neuvième édition, Version informatisée, Disponible sur <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm>

Gran Diccionario Francés-Español Español-Francés, GARCÍA-PELAYO Y GROS RAMÓN y TESTAS JEAN. Paris: Larousse, 1992.

INDEX

A

acquisition, 16, 18, 38, 43, 46, 47, 105, 195, 196,
197, 224, 238, 244, 253, 346, 347, 350, 362, 364,
365, 366, 367, 381, 383, 545, 604, 605, 606, 608,
609, 611

ADL, 75

affectives, 108, 112, 113, 121, 150, 151, 154, 155,
159, 160, 163, 164, 165, 170, 174, 178, 181, 183,
184, 185, 191, 194, 195, 198, 199, 201, 204, 205,
208, 210, 211, 213, 216, 218, 219, 222, 225, 229,
230, 231, 233, 234, 235, 237, 240, 243, 245, 250,
256, 260, 262, 264, 266, 267, 269, 270, 272, 274,
275, 276, 277, 278, 281, 289, 291, 295, 299, 300,
303, 304, 306, 308, 310, 314, 316, 319, 321, 327,
330, 331, 335, 336, 339, 344, 345, 353, 361, 365,
371, 372, 379, 382, 386, 387, 389, 390, 392, 393,
394, 397, 398, 399, 402, 403, 406, 407, 408, 411,
413, 416, 420, 421, 425, 426, 429, 433, 434, 435,
440, 441, 442, 446, 451, 452, 457, 458, 459, 468,
470, 471, 474, 475, 476, 477, 481, 482, 485, 486,
493, 494, 495, 500, 505, 506, 507, 513, 514, 519,
520, 524, 525, 533, 535, 543, 547, 551, 552, 557,
560, 561, 563, 566, 567, 570, 572, 573, 575, 576,
578, 581, 585, 586

aléthiques, 104, 108, 109, 110, 113, 121, 146, 149,
150, 155, 159, 164, 169, 170, 193, 194, 214, 218,
220, 221, 238, 240, 242, 244, 246, 248, 252, 265,
270, 271, 273, 277, 279, 290, 296, 299, 300, 304,
306, 310, 314, 315, 319, 320, 322, 327, 330, 331,
332, 335, 336, 338, 344, 353, 354, 355, 360, 361,
365, 371, 372, 373, 378, 381, 382, 386, 387, 388,
393, 398, 399, 406, 407, 411, 413, 420, 421, 425,
426, 441, 451, 458, 468, 470, 471, 475, 481, 486,
487, 493, 505, 507, 513, 524, 538, 541, 543

analyse comparative, v, 419, 440, 443, 460, 462,
467, 475, 481, 500, 515, 518, 523, 532, 550

anglais, v, 12, 16, 22, 24, 25, 26, 27, 30, 32, 33, 34,
599

apprentissage, v, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22,
26, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45,
46, 47, 48, 49, 132, 134, 135, 149, 150, 151, 171,
173, 174, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 202, 203,
204, 205, 207, 212, 217, 218, 219, 220, 222, 243,
244, 245, 246, 247, 249, 252, 253, 254, 255, 257,
263, 264, 265, 282, 283, 286, 288, 289, 305, 316,

317, 319, 322, 328, 333, 334, 335, 336, 339, 340,
344, 345, 346, 347, 350, 351, 352, 353, 356, 357,
360, 362, 363, 364, 365, 367, 368, 369, 371, 373,
374, 375, 378, 381, 383, 395, 398, 399, 408, 411,
422, 423, 425, 431, 433, 434, 435, 436, 437, 439,
440, 441, 447, 449, 450, 451, 453, 455, 457, 467,
526, 545, 546, 547, 548, 550, 554, 568, 569, 570,
571, 574, 575, 590, 593, 596, 602, 606, 611

argumentation, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 66, 69, 75,
76, 77, 78, 79, 80, 81, 91, 98, 99, 100, 102, 113,
138, 139, 143, 145, 165, 188, 189, 195, 209, 231,
234, 240, 250, 266, 269, 275, 294, 308, 310, 325,
327, 340, 342, 359, 360, 373, 375, 376, 377, 389,
400, 414, 428, 429, 430, 444, 446, 463, 470, 479,
480, 497, 498, 517, 518, 533, 535, 537, 541, 544,
546, 551, 554, 560, 563, 566, 569, 572, 576, 577,
580, 582, 584, 603, 604

argumentation dans la langue, 57, 58, 59

axiologiques, 56, 90, 96, 100, 107, 108, 118, 119,
121, 146, 149, 150, 154, 155, 156, 163, 169, 174,
183, 187, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198,
201, 202, 204, 206, 208, 210, 212, 213, 214, 217,
218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228,
230, 233, 234, 237, 238, 240, 242, 243, 244, 245,
247, 249, 250, 251, 252, 255, 259, 260, 266, 268,
270, 271, 272, 275, 276, 277, 289, 295, 299, 300,
304, 314, 316, 319, 320, 330, 331, 332, 336, 344,
347, 348, 353, 354, 365, 371, 372, 381, 382, 383,
386, 387, 390, 392, 393, 397, 398, 406, 408, 411,
420, 421, 425, 429, 433, 434, 435, 440, 441, 442,
451, 452, 457, 458, 466, 468, 469, 475, 476, 481,
485, 486, 487, 493, 494, 505, 506, 513, 515, 524,
525, 533, 542, 543, 547, 551, 555, 576

axiologisation discursive, 18, 103, 104, 607

B

blocs sémantiques, 75, 78, 98, 139

C

cinétisme, 92, 98, 138, 535, 599

colombiens, v, 14, 16, 17, 23, 27, 28, 129, 135, 136,
145, 166, 182, 194, 197, 209, 211, 245, 246, 253,
272, 283, 285, 287, 291, 294, 301, 303, 316, 326,
333, 340, 341, 350, 367, 383, 391, 394, 397, 408,
422, 435, 445, 453, 462, 463, 471, 487, 507, 532,
536, 567, 596, 601

communication, 11, 13, 14, 15, 25, 26, 34, 35, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 65, 66, 86, 87, 96, 102, 104, 134, 135, 283, 286, 389, 599, 600, 608, 609

compétence de communication, 13, 42, 43, 44

compétence plurilingue, 12

compétence pragmatique, 45, 136, 608

compétence sémantique, 45, 136, 138, 462, 595, 596, 600

contexte, v, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 26, 29, 30, 31, 33, 37, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 65, 73, 74, 82, 83, 89, 91, 92, 100, 103, 104, 105, 114, 115, 116, 118, 132, 156, 183, 236, 260, 261, 272, 277, 282, 283, 293, 294, 298, 318, 332, 394, 399, 421, 432, 435, 449, 452, 456, 459, 466, 469, 470, 488, 489, 495, 507, 515, 525, 526, 532, 535, 538, 543, 544, 548, 552, 556, 557, 560, 561, 563, 566, 567, 570, 571, 572, 575, 578, 579, 581, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 596, 597, 599, 601

contexte d'apprentissage, v, 47, 596

corpus, v, 18, 90, 102, 105, 132, 133, 137, 139, 186, 188, 211, 283, 285, 302, 305, 306, 337, 338, 341, 350, 351, 352, 364, 367, 368, 380, 381, 384, 385, 391, 392, 393, 395, 396, 398, 399, 402, 403, 404, 405, 406, 408, 409, 410, 411, 412, 417, 418, 419, 422, 423, 424, 426, 431, 432, 433, 435, 437, 438, 439, 440, 445, 448, 449, 452, 453, 454, 455, 456, 458, 464, 465, 466, 470, 472, 473, 474, 475, 476, 483, 484, 485, 486, 488, 489, 490, 491, 494, 495, 496, 500, 501, 502, 503, 504, 506, 507, 511, 512, 514, 520, 522, 523, 528, 529, 530, 531, 533, 534, 536, 537, 539, 540, 541, 545, 546, 549, 550, 553, 554, 558, 560, 561, 563, 564, 567, 568, 569, 571, 573, 574, 576, 579, 582, 587, 588, 591, 592, 594, 597, 598, 601

culture, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 22, 23, 25, 31, 34, 35, 39, 45, 46, 47, 65, 68, 98, 107, 116, 125, 127, 128, 132, 136, 138, 201, 243, 244, 245, 282, 286, 288, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 301, 308, 309, 310, 312, 318, 321, 324, 325, 332, 337, 346, 350, 353, 356, 363, 367, 368, 370, 372, 385, 388, 389, 394, 397, 401, 402, 409, 411, 415, 416, 421, 429, 439, 445, 452, 454, 457, 462, 469, 477, 480, 488, 492, 518, 532, 546, 554, 556, 566, 590, 597, 599, 601, 602, 610, 611

culturel

culturelle, 12, 16, 22, 26, 41, 65, 68, 98, 125, 126, 127, 137, 145, 267, 294, 344, 411, 421, 450, 467, 502, 532, 595, 597, 599

D

déontiques, 104, 108, 109, 110, 113, 121, 146, 149, 150, 181, 195, 197, 200, 210, 216, 220, 221, 227, 233, 235, 238, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 256, 258, 260, 262, 263, 270, 271, 272, 273, 275, 276, 277, 278, 289, 290, 300, 304, 305, 306, 315, 322, 327, 332, 338, 339, 348, 354, 355, 360, 365, 366, 373, 378, 383, 390, 402, 407, 416, 421, 426, 452, 471, 481, 487, 499, 500, 506, 519, 526, 534, 538, 541, 542, 543, 555, 561, 579, 581, 586, 587

désidératives, 108, 112, 113, 121, 164

développement, v, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 31, 32, 41, 42, 49, 50, 52, 59, 89, 90, 103, 111, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 195, 197, 223, 238, 251, 280, 286, 288, 289, 297, 298, 299, 301, 303, 304, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 318, 321, 326, 333, 335, 336, 344, 346, 347, 350, 352, 353, 362, 364, 365, 377, 394, 400, 410, 475, 499, 502, 507, 511, 514, 515, 526, 531, 533, 534, 545, 546, 547, 548, 589, 591, 596, 597, 599, 600

didactique, 10, 12, 31, 34, 35, 37, 38, 40, 41, 42, 44, 45, 50, 127, 600, 605, 606, 609, 611

discours, 18, 43, 45, 56, 58, 59, 60, 69, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 125, 127, 128, 133, 138, 142, 143, 145, 146, 155, 161, 165, 178, 184, 211, 283, 284, 298, 456, 487, 526, 528, 536, 539, 549, 550, 553, 554, 558, 562, 564, 568, 572, 573, 579, 583, 587, 588, 589, 591, 592, 594, 595, 597, 598, 601, 603, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611

dispositif, 45, 100, 135

distance, 92, 448

E

échec, v, 16, 78, 129, 136, 137, 138, 139, 142, 157, 158, 159, 160, 165, 178, 179, 180, 181, 184, 186, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 212, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 279, 283, 285, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 452, 453, 454, 455, 456, 457,

459, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 469, 470, 471, 475, 477, 515, 528, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 592, 593, 596, 597

enchaînements discursifs, 67, 105, 113

enseignants, v, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 23, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 43, 46, 47, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 145, 186, 187, 189, 190, 192, 193, 195, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 241, 242, 244, 245, 247, 249, 250, 252, 258, 265, 266, 267, 272, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 307, 309, 316, 317, 318, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 360, 361, 362, 363, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 380, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 397, 399, 400, 401, 402, 408, 409, 410, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 438, 439, 445, 450, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 477, 478, 479, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 497, 499, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 514, 516, 517, 518, 519, 521, 522, 523, 525, 526, 528, 532, 536, 537, 549, 550, 552, 561, 562, 563, 571, 572, 579, 580, 587, 589, 591, 596, 597, 598, 600, 601

enseignement, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 132, 133, 135, 136, 173, 174, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 243, 244, 252, 333, 335, 336, 346, 347, 350, 351, 352, 354, 362, 364, 365, 368, 372, 545, 546, 548, 554, 556, 590, 600, 602, 603, 606, 608, 611

entité lexicale, 48, 68, 69, 78, 97, 99, 113, 115, 144, 146, 147, 151, 153, 154, 155, 157, 159, 160, 163, 164, 168, 171, 178, 182, 183, 184, 186, 191, 195, 197, 198, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 209, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 240, 242, 243, 244, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 258, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 281, 283, 284, 292, 298, 302, 303, 312, 313, 315, 333, 337, 344, 345, 346, 347, 350, 352, 360, 365, 367, 368, 378, 379, 381, 394, 395, 396, 397, 399, 404, 408, 412, 414, 416, 417, 419, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 430, 431, 432, 435, 436, 437, 438, 439, 442, 448, 452, 453, 455, 456, 457, 459, 463, 465, 466, 467, 469, 471, 472, 474, 479, 482, 484, 491, 493, 497, 503, 504, 507, 510, 511, 512, 514, 517, 518, 519, 521, 522, 523, 529, 530, 533, 534, 535, 536, 538, 539, 541, 543, 544, 545, 546, 547, 549, 553, 555, 556, 558, 560, 561, 564, 567, 571, 572, 573, 576, 577, 579, 582, 584, 591, 592, 594

entités linguistiques, 89, 92, 96, 98, 99, 101, 104, 113, 114, 115, 118, 119, 122, 362

épistémiques, 104, 108, 110, 111, 113, 121, 149, 150, 151, 155, 170, 173, 174, 191, 193, 196, 217, 218, 222, 224, 230, 238, 242, 244, 246, 250, 252, 253, 264, 266, 300, 316, 322, 338, 339, 345, 349, 355, 361, 366, 373, 378, 383, 399, 426, 430, 442, 446, 459, 463, 542, 555, 556, 571, 585

espagnol, v, 14, 16, 26, 30, 32, 33, 34, 129, 130, 133, 135, 136, 139, 140, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 186, 187, 188, 191, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 202, 207, 211, 285, 286, 287, 288, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 300, 302, 305, 308, 309, 312, 313, 315, 316, 318, 333, 335, 340, 341, 342, 345, 347, 350, 351, 352, 354, 358, 360, 362, 364, 365, 367, 383, 384, 385, 388, 391, 392, 393, 394, 396, 401, 402, 403, 404, 415, 422, 423, 424, 426, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 442, 444, 446, 447, 448, 449, 450, 452, 453, 456, 467, 471, 472, 473, 474, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 486, 487, 489, 490, 491, 492, 497, 501, 502, 503, 504, 506, 517, 527, 528, 529, 530, 532, 533, 537, 545, 546, 559, 568, 569, 576, 577, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 597, 598, 599, 600

esthétiques, 108, 113, 121

éthiques, 108, 113, 121, 155, 159, 164, 194, 195, 205, 211, 213, 216, 223, 227, 231, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 251, 253, 258, 267, 272, 274, 277, 282, 284, 295, 296, 304, 314, 319, 320, 321, 327, 331, 336, 338, 344, 345, 347, 348, 353, 354, 361, 365, 372, 379, 381, 382, 390, 397, 399, 402, 406, 411, 413, 416, 420, 429, 434, 441, 451, 452,

458, 468, 471, 476, 485, 486, 493, 494, 495, 505,
507, 513, 515, 524, 525, 538, 543, 548, 552, 555,
556, 557, 572, 586

étude, v, 15, 16, 18, 32, 33, 35, 45, 46, 50, 56, 57,
66, 84, 86, 88, 90, 97, 101, 103, 105, 108, 114,
124, 125, 126, 129, 132, 136, 137, 138, 139, 142,
144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 163, 165,
166, 170, 171, 172, 173, 174, 186, 191, 192, 193,
194, 195, 196, 197, 209, 211, 212, 214, 215, 217,
218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 236, 243, 244,
245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254,
255, 260, 262, 263, 266, 268, 271, 273, 274, 278,
279, 282, 283, 285, 286, 288, 289, 303, 308, 311,
316, 319, 320, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 340,
341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 350, 351,
352, 354, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363,
364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 373, 375,
376, 377, 378, 379, 380, 381, 383, 384, 395, 398,
400, 405, 407, 408, 411, 419, 449, 452, 466, 470,
485, 488, 489, 492, 493, 508, 509, 512, 513, 514,
520, 525, 528, 529, 532, 536, 537, 538, 539, 541,
545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554,
555, 556, 557, 558, 561, 564, 567, 571, 572, 573,
576, 579, 582, 583, 584, 585, 589, 590, 592, 594,
596, 597, 599, 601

étudiants, v, 11, 12, 14, 16, 17, 19, 23, 26, 27, 30,
31, 32, 33, 34, 35, 58, 132, 133, 134, 135, 136,
137, 139, 140, 186, 212, 217, 236, 237, 238, 239,
241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250,
251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260,
261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270,
271, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 280, 282,
283, 284, 285, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 308,
309, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 320,
321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330,
331, 332, 350, 351, 352, 354, 355, 356, 357, 358,
359, 360, 361, 362, 363, 364, 366, 367, 368, 369,
370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379,
380, 381, 382, 383, 394, 395, 396, 397, 398, 399,
400, 401, 402, 403, 404, 405, 407, 408, 409, 410,
412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 428,
429, 435, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444,
445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454,
455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464,
465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 487, 488, 489,
490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499,
500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509,
510, 511, 512, 514, 516, 517, 518, 519, 521, 522,

523, 524, 525, 526, 528, 539, 540, 541, 553, 554,
564, 565, 567, 573, 574, 582, 583, 584, 587, 588,
589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598,
599, 600, 601, 608

exolingue, 12, 13, 15, 16, 31, 45, 47, 48, 49, 236,
283, 318, 526, 596, 599

F

finalisantes, 108, 109, 112, 116, 121, 148, 149,
150, 151, 154, 155, 159, 163, 164, 170, 173, 177,
178, 181, 191, 193, 195, 196, 197, 198, 201, 206,
211, 217, 218, 220, 221, 225, 234, 245, 247, 248,
252, 253, 254, 256, 257, 259, 261, 262, 269, 273,
274, 275, 277, 278, 279, 300, 316, 322, 390, 399,
402, 407, 470, 495, 507, 525, 538, 543, 549, 558,
586

FLE, v, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 26, 28, 31, 33,
34, 37, 41, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139,
145, 186, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 219, 220,
221, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231,
232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242,
244, 245, 246, 247, 249, 250, 253, 254, 255, 256,
257, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 267,
268, 270, 271, 273, 274, 275, 276, 278, 282, 283,
284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293,
294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303,
304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313,
314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323,
324, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334,
335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344,
345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354,
355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364,
365, 366, 367, 368, 369, 371, 372, 373, 374, 375,
376, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386,
387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396,
397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406,
407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416,
417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426,
427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436,
437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446,
447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456,
457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466,
467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 477,
478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487,
488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497,
498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507,
508, 509, 510, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 519,
520, 521, 522, 524, 525, 526, 528, 536, 537, 539,
540, 541, 549, 550, 552, 553, 554, 561, 562, 563,

564, 565, 566, 567, 571, 572, 573, 574, 579, 580,
582, 583, 584, 587, 589, 590, 591, 592, 593, 594,
595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 610, 611

forme modale

formes modales, 108, 176, 256, 261, 264, 268,
273, 404

français, v, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21,

22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 47, 90,
106, 125, 130, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 140,
142, 145, 146, 153, 157, 158, 160, 161, 167, 169,
172, 173, 176, 177, 179, 181, 183, 184, 187, 191,
211, 217, 236, 284, 285, 286, 287, 289, 291, 293,
294, 298, 302, 305, 306, 308, 309, 312, 315, 316,
317, 318, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 333,
334, 335, 339, 340, 341, 342, 345, 351, 352, 354,
360, 362, 364, 365, 366, 367, 368, 374, 376, 378,
379, 381, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 391, 392,
394, 395, 396, 397, 401, 403, 404, 408, 422, 423,
424, 426, 430, 434, 436, 437, 439, 440, 446, 471,
472, 479, 484, 487, 492, 493, 497, 499, 502, 503,
504, 506, 517, 518, 522, 523, 526, 527, 528, 536,
539, 550, 554, 562, 564, 565, 571, 573, 579, 580,
582, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595,
596, 598, 599, 601, 603, 604, 605, 606, 608, 611

français langue étrangère, 23, 32, 136

futurs enseignants, v, 14, 19, 34, 41, 130, 135, 212,
247, 282, 285, 321, 399, 439, 469, 528, 589, 596

H

hédoniques, 108, 113, 121, 164, 194, 195, 213,
237, 240, 289, 291, 295, 299, 300, 304, 305, 310,
314, 319, 321, 327, 336, 344, 353, 475, 481, 485,
493, 505, 524, 535, 543, 560, 566, 570, 572, 573,
575, 578, 581, 585

I

intellectuelles, 50, 108, 113, 121, 144, 145, 148,
149, 150, 151, 157, 164, 167, 173, 174, 193, 195,
196, 217, 218, 221, 238, 242, 244, 245, 248, 252,
253, 254, 264, 269, 279, 289, 291, 299, 300, 304,
314, 319, 320, 330, 331, 335, 336, 344, 345, 347,
350, 352, 353, 361, 364, 365, 366, 369, 370, 371,
372, 373, 379, 381, 382, 383, 393, 398, 400, 406,
411, 420, 425, 426, 429, 430, 434, 440, 441, 446,
451, 457, 458, 463, 468, 471, 537, 538, 540, 542,
543, 546, 547, 551, 552, 555, 556, 557, 585, 588,
590

interaction

interactions, 14, 15, 39, 41, 47, 56, 69, 72, 73,
81, 84, 86, 93, 95, 96, 101, 103, 106, 109,
118, 125, 242, 371, 462, 556, 601, 608, 610

interculturel

interculturelle, 103, 104, 602, 606

interlangue, 18, 37, 45, 48, 49, 600

interlocuteur, 57, 58, 85, 92, 135

L

linguistique, 12, 16, 23, 24, 26, 28, 31, 32, 33, 35,
37, 38, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 52, 55, 56, 59,
60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 75, 78, 79,
81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95,
96, 97, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 111,
115, 116, 117, 118, 125, 126, 127, 130, 135, 137,
146, 149, 162, 193, 200, 220, 267, 283, 287, 293,
308, 332, 344, 360, 363, 421, 439, 502, 528, 589,
597, 599, 600, 607, 608

locuteur, 39, 43, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 68, 71,
73, 74, 75, 81, 82, 83, 86, 88, 94, 96, 101, 104,
109, 116, 125, 135, 145, 465, 479, 517, 600

M

manuel

manuels, v, 11, 13, 14, 16, 17, 31, 38, 133, 134,
135, 186, 279, 280, 281, 282, 284, 326, 399,
589, 596, 597, 600, 602, 608

mécanismes pragmatique-discursifs, 114, 584, 598

mécanismes sémantico-discursifs, 56, 90, 92, 114,
119, 528, 533, 535, 541, 550, 561, 563, 564, 569,
572, 574, 577, 580, 584, 608

mobilisation discursive, v, 16, 17, 18, 119, 132,
135, 136, 145, 186, 236, 596, 599, 601

modal, v, 103, 113, 114, 115, 119, 120, 121

modalisation, 85, 86, 92, 93, 94, 95, 96, 106, 107,
108, 109, 114, 118, 610

Modalisation «d'énoncé», 108

Modalisation «d'énonciation», 108

modalité

modalités, 86, 87, 93, 94, 95, 106, 107, 108, 119

morales, 108, 112, 113, 121, 150, 151, 154, 155,
156, 157, 159, 160, 163, 164, 170, 181, 185, 195,
198, 199, 201, 204, 205, 208, 209, 211, 213, 214,
216, 218, 223, 225, 229, 231, 234, 235, 238, 240,
241, 242, 245, 251, 252, 253, 254, 256, 260, 261,
264, 267, 270, 272, 275, 276, 282, 284, 289, 290,
291, 295, 299, 300, 304, 309, 314, 316, 319, 320,
321, 327, 330, 331, 332, 336, 344, 347, 353, 365,
371, 372, 381, 386, 387, 389, 390, 392, 397, 398,

399, 402, 406, 407, 411, 412, 413, 416, 420, 421, 425, 426, 429, 433, 434, 440, 441, 442, 446, 451, 457, 458, 468, 471, 475, 476, 477, 481, 482, 485, 486, 493, 494, 495, 500, 505, 506, 507, 513, 514, 519, 520, 524, 525, 533, 535, 538, 543, 547, 548, 551, 552, 556, 557, 560, 561, 563, 566, 567, 570, 572, 575, 578, 581, 585, 586

N

normative

normatives, 77, 195, 310, 342, 360, 470

noyau, v, 18, 45, 62, 76, 84, 97, 98, 99, 100, 119,

132, 134, 138, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 156, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 206, 212, 217, 246, 256, 260, 277, 288, 312, 345, 362, 363, 364, 366, 367, 379, 380, 381, 383, 391, 394, 403, 404, 405, 408, 417, 419, 435, 448, 452, 453, 465, 467, 469, 482, 483, 484, 486, 487, 503, 504, 507, 522, 523, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 591, 592, 594, 597, 598, 599

O

ontologiques, 108, 109, 121, 146, 149, 150, 155, 159, 164, 169, 174, 193, 194, 197, 218, 220, 221, 242, 243, 248, 249, 252, 263, 315

P

pragmatique, v, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 37, 42, 45, 47, 52, 57, 84, 86, 89, 94, 95, 98, 103, 104, 118, 130, 132, 136, 146, 156, 160, 164, 181, 197, 206, 212, 220, 221, 222, 225, 228, 229, 232, 236, 238, 240, 248, 249, 256, 259, 260, 263, 264, 267, 268, 269, 272, 273, 277, 278, 280, 281, 288, 291, 294, 298, 300, 306, 313, 318, 321, 324, 326, 330, 332, 337, 339, 344, 354, 390, 393, 394, 402, 412, 452, 459, 469, 470, 477, 514, 526, 533, 534, 542, 543, 547, 548, 551, 552, 556, 557, 566, 575, 581, 589, 596, 598, 599, 600, 601, 608, 610

pragmatiques, 97, 108, 113, 121, 146, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 163, 164, 165, 169, 170, 174, 178, 181, 183, 184, 190, 193, 194, 195, 196, 198, 203, 204, 205, 208, 211, 214, 215,

216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 282, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 299, 303, 304, 305, 309, 314, 315, 316, 318, 319, 320, 321, 327, 328, 330, 331, 336, 338, 344, 347, 348, 353, 354, 355, 360, 365, 366, 367, 371, 372, 373, 378, 381, 382, 383, 386, 387, 390, 392, 393, 397, 398, 399, 402, 406, 407, 408, 411, 412, 416, 419, 420, 421, 425, 426, 429, 430, 433, 434, 435, 440, 441, 442, 446, 450, 451, 452, 457, 458, 459, 463, 468, 469, 470, 475, 476, 477, 481, 485, 486, 493, 494, 495, 499, 500, 505, 506, 507, 513, 514, 519, 524, 525, 533, 534, 535, 536, 538, 542, 543, 547, 548, 551, 552, 555, 556, 557, 560, 563, 566, 567, 570, 571, 572, 575, 578, 579, 581, 582, 584, 585, 586, 587, 588, 594

prototype

prototypes, 51, 52, 54, 55, 56, 68, 609

R

reconstruction, v, 90, 98, 101, 104, 105, 528, 529, 532, 544, 607, 608

représentation, v, 52, 67, 70, 81, 83, 84, 99, 100, 103, 105, 110, 125, 129, 142, 143, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 158, 162, 166, 168, 172, 176, 177, 180, 182, 188, 189, 204, 211, 212, 215, 228, 238, 242, 245, 264, 273, 274, 298, 318, 334, 346, 350, 352, 385, 390, 392, 396, 397, 409, 410, 481, 487, 500, 501, 508, 510, 516, 519, 521, 549, 558, 568, 573, 576, 577, 588, 592, 593, 597

réussite, v, 16, 46, 66, 78, 129, 136, 137, 138, 139, 142, 145, 146, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 175, 176, 177, 178, 182, 183, 184, 186, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 217, 218, 219, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 233, 234, 235, 236, 246, 250, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 263, 270, 271, 273, 274, 277, 278, 279, 280, 283, 285, 333, 335, 336, 339, 342, 343, 344, 356, 359, 360, 368, 370, 372, 374, 377, 378, 383, 384, 385, 386, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 421, 449, 450, 452, 466, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 482, 483, 484, 485, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 500, 502, 503,

504, 505, 508, 510, 512, 513, 521, 522, 524, 528,
537, 538, 540, 543, 546, 548, 550, 551, 552, 554,
555, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565,
566, 567, 573, 574, 576, 577, 578, 579, 580, 581,
583, 584, 586, 587, 588, 590, 591, 592, 593, 594,
596, 597

S

sémantique, v, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 42, 45, 47,
50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 61, 63, 64, 69, 70,
71, 72, 75, 77, 79, 80, 83, 84, 86, 89, 92, 94, 95,
96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 113,
114, 115, 118, 119, 120, 122, 125, 130, 132, 135,
136, 138, 194, 199, 212, 236, 247, 267, 270, 280,
281, 294, 298, 308, 318, 324, 325, 326, 327, 330,
332, 340, 341, 342, 345, 356, 367, 375, 388, 389,
394, 400, 401, 414, 415, 416, 427, 428, 429, 439,
444, 445, 457, 461, 462, 479, 480, 497, 498, 499,
516, 517, 518, 526, 528, 529, 533, 534, 535, 538,
540, 543, 544, 546, 555, 561, 563, 564, 566, 567,
570, 575, 579, 581, 586, 589, 591, 592, 593, 595,
596, 598, 599, 600, 601, 603, 604, 607, 608, 610,
611

sémantique argumentative, v, 114, 138, 462

Sémantique des Possibles Argumentatifs, v, 15, 18,
56, 84, 95, 96, 98, 115, 132, 283, 529, 596, 601

sens, 15, 39, 40, 41, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57,
58, 62, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79,
81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 96, 97, 98,
100, 101, 103, 106, 107, 111, 113, 114, 115, 118,
124, 125, 127, 128, 138, 143, 155, 164, 174, 178,
184, 214, 222, 233, 249, 282, 293, 295, 303, 308,
309, 313, 315, 318, 321, 324, 325, 326, 341, 351,
355, 359, 360, 366, 369, 375, 376, 377, 378, 397,
401, 403, 405, 407, 414, 428, 435, 438, 439, 444,
449, 456, 459, 466, 470, 479, 489, 497, 506, 515,
516, 530, 544, 549, 564, 576, 583, 598, 605, 607,
608, 609, 611, 612

signification dictionnaire, 18, 142, 146, 165,
168, 172, 175, 177, 184, 528

signification lexicale, v, 17, 18, 54, 68, 70, 96, 97,
98, 99, 100, 101, 102, 106, 113, 114, 115, 118,
129, 133, 138, 142, 143, 145, 146, 148, 151, 153,
157, 158, 160, 162, 165, 166, 167, 170, 171, 175,
176, 178, 179, 180, 182, 211, 212, 216, 225, 298,
528, 529, 531, 532, 533, 534, 537, 539, 542, 543,
545, 546, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 557,
558, 559, 560, 561, 568, 569, 571, 573, 576, 577,

580, 582, 583, 585, 586, 595, 596, 597, 598, 600,
607, 608, 611

situations d'apprentissage, 47

socioculturel, 26, 41, 298, 526, 597

socioculturels, v, 46, 588

SPA, 15, 16, 18, 45, 52, 84, 93, 96, 97, 98, 99, 100,
101, 102, 103, 105, 107, 118, 132, 134, 137, 596,
598, 599

stéréotype

stéréotypes, 51, 52, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73,
74, 83, 99, 100, 144, 150, 214, 288, 302, 318,
321, 369, 370, 396, 400, 534, 535, 538, 541,
542, 567, 581, 585

succès, v, 16, 129, 136, 137, 138, 139, 142, 152,
160, 161, 162, 163, 164, 165, 179, 182, 183, 184,
186, 197, 198, 199, 207, 208, 209, 210, 211, 212,
224, 225, 233, 234, 235, 236, 255, 256, 257, 261,
262, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278,
279, 280, 283, 284, 285, 377, 383, 384, 385, 386,
394, 395, 396, 397, 405, 408, 409, 411, 418, 419,
449, 450, 452, 466, 470, 471, 472, 473, 474, 475,
476, 477, 479, 480, 482, 483, 484, 486, 487, 488,
489, 490, 491, 492, 493, 495, 497, 498, 500, 502,
503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512,
514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523,
525, 526, 528, 559, 560, 562, 563, 565, 566, 576,
577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586,
591, 593, 594, 596, 597

T

TBS, 75, 76, 77, 78, 79, 80

tension, 92

topoi, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 76, 113,
603, 607

topos, 78

transgressive

transgressives, 165, 194, 240, 268, 325, 342,
360, 400, 414, 470, 592

travail, v, 16, 27, 29, 33, 34, 41, 66, 68, 126, 129,
136, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 148,
149, 151, 161, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172,
173, 174, 186, 187, 188, 189, 190, 193, 194, 195,
197, 198, 200, 201, 209, 210, 212, 213, 214, 215,
216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 228, 233,
234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243,
244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 254, 255,
256, 257, 260, 263, 265, 268, 269, 270, 271, 272,
274, 275, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285,
287, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297,

298, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 332, 333, 335, 336, 339, 340, 341, 343, 344, 347, 350, 352, 353, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 364, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 380, 381, 384, 385, 386, 387, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 403, 404, 406, 408, 409, 410, 411, 412, 418, 419, 422, 424, 425, 436, 437, 439, 441, 449, 452, 453, 455, 456, 458, 466, 470, 471, 474, 475, 478, 479, 480, 482, 484, 485, 486, 487, 489, 490, 493, 495, 496, 497, 498, 500, 501, 502, 504, 505, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 515, 517, 520, 522, 523, 525, 526, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 565, 566, 573, 574, 575, 577, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 587, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598

V

valeur, v, 10, 57, 60, 61, 62, 65, 67, 69, 81, 83, 93, 95, 96, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 115, 118, 119, 146, 154, 155, 174, 193, 195, 197, 204, 205, 206, 213, 233, 235, 239, 243, 246, 254, 265, 268, 272, 273, 276, 277, 303, 306, 310, 332, 337, 358, 369, 376, 381, 383, 407, 446, 463, 467, 469, 470, 471, 474, 475, 476, 477, 478, 495, 510, 512, 513, 520, 525, 526, 534, 538, 548, 552, 556, 557, 575, 594, 598

valeur modale

valeurs modales, 95, 108

valeurs, v, 14, 15, 16, 17, 18, 46, 48, 56, 60, 65, 88, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 127, 128, 132, 134, 135, 136, 137, 139, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 163, 164, 165, 169, 170, 173, 174, 177, 178, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 281, 282, 283, 284, 288, 289, 290, 291,

294, 295, 296, 299, 300, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 312, 313, 314, 315, 316, 318, 319, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 335, 336, 337, 338, 343, 344, 347, 348, 349, 353, 354, 355, 360, 361, 365, 366, 370, 371, 372, 373, 375, 378, 381, 382, 383, 386, 387, 388, 389, 390, 392, 393, 394, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 406, 407, 408, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 419, 420, 421, 423, 425, 426, 429, 430, 432, 433, 434, 435, 438, 440, 441, 442, 443, 445, 446, 449, 450, 451, 452, 456, 457, 458, 459, 462, 463, 465, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 474, 475, 476, 477, 481, 485, 486, 487, 492, 493, 494, 495, 499, 500, 505, 506, 507, 508, 513, 514, 515, 518, 519, 520, 523, 524, 525, 526, 527, 530, 533, 534, 535, 536, 538, 539, 541, 542, 543, 547, 548, 549, 551, 552, 555, 556, 557, 558, 560, 561, 563, 566, 567, 570, 571, 572, 573, 575, 576, 577, 578, 579, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 591, 592, 594, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 607, 608

valeurs de jugement de vérité, 108, 110, 121, 149, 150, 155, 191, 316, 322

valeurs sociales, v, 136, 446, 596

volitives, 108, 112, 113, 121, 149, 150, 151, 154, 155, 159, 163, 164, 170, 173, 177, 181, 191, 193, 195, 196, 197, 198, 205, 217, 218, 220, 221, 225, 234, 244, 245, 247, 248, 252, 253, 259, 261, 269, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 289, 291, 299, 300, 304, 306, 314, 316, 320, 322, 325, 330, 331, 332, 336, 347, 348, 353, 354, 365, 382, 390, 392, 394, 397, 398, 399, 402, 406, 407, 411, 413, 416, 419, 420, 421, 433, 451, 468, 470, 485, 495, 505, 506, 507, 515, 524, 525, 549, 558, 586

Z

zone modale, 109, 110, 111, 112, 150, 157, 169, 185, 196, 197, 203, 204, 205, 206, 213, 217, 220, 221, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 236, 238, 240, 241, 247, 248, 249, 256, 258, 259, 260, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 272, 273, 275, 277, 278, 295, 300, 305, 309, 310, 321, 322, 328, 332, 338, 339, 390, 393, 402, 412, 426, 452, 469, 470, 492, 533, 598

zones sémantiques modales, 109, 112, 120, 121

Résumé en français

La recherche menée dans cette thèse porte sur la mobilisation discursive des valeurs sociales en français langue étrangère chez des étudiants colombiens faisant leurs études de licence en langues en Colombie. Cette étude s'est réalisée à partir d'un corpus recueilli auprès de trois groupes d'informateurs colombiens : non francophones (professeurs d'université) et francophones, enseignants de français et étudiants futurs enseignants de FLE, ce dernier représentant le groupe noyau de la recherche. L'intérêt de cette recherche réside dans l'étude du développement des compétences sémantique et pragmatique en FLE et de leur rapport avec les matériels utilisés, notamment les manuels, et avec le contexte d'apprentissage. Dans le cadre théorique de la sémantique argumentative et notamment dans la Sémantique des Possibles Argumentatifs, nous avons construit la représentation de la signification lexicale de *travail*, *étude*, *réussite*, *échec* et *succès*, en espagnol et en français et nous l'avons comparée à la reconstruction de la signification lexicale basée sur les corpus recueillis. À partir de cette analyse comparative nous avons montré que l'influence des manuels sur le développement des compétences sémantique et pragmatique est très faible. Au contraire, le contexte d'apprentissage, complexe de par le croisement de facteurs linguistiques et socioculturels, s'est révélé être le facteur le plus saillant qui agit sur le développement des compétences sémantique et pragmatique. Par conséquent, la mobilisation discursive des valeurs sociales en français chez les futurs enseignants de FLE est très marquée par leur vécu et par leur vie actuelle, le moment où ils préparent leur avenir.

Titre en anglais

A discursive mobilization of social values among students as future teachers of French as a Foreign Language in Colombia

Résumé en anglais

Research carried out in this thesis is about a discursive mobilization of social values in French as a Foreign Language (FFL) among Colombian students who take undergraduate language studies in Colombia. This study was developed from a corpus collected from three groups of Colombian respondents: non-French speakers (professors) and French speakers, French teachers, and students as future teachers of FFL, the latter being the core research group. The focus is to study the development of semantic and pragmatic competences in FFL and their relation to the materials used, mainly textbooks, and the learning environment. As part of the argumentative semantics framework, particularly in the Semantics of the Possible-World Arguments, we have built a lexical meaning representation of words, such as *work*, *study*, *achievement*, *failure*, and *success*, in French and Spanish. We have also faced this representation built regarding the relevant representation of these words built by us in the collected corpus. From this comparative analysis, we show that influence of books to develop those semantic and pragmatic competences is very limited. Instead, the learning environment due to complex, cross-linguistic and socio-cultural factors was revealed as the most prominent influence in the development of semantic and pragmatic competences. Accordingly, the discursive mobilization of French social values among future teachers of FFL is set by the students' experience and their current condition by the time they prepare their own future.

Mots-clés

Sémantique des Possibles Argumentatifs, pragmatique, représentations, signification lexicale, stéréotypes, valeurs sociales, valeurs modales, compétences sémantique et pragmatique

Key-words

Semantics of Argumentative Potentials, pragmatics, representations, lexical meaning, linguistic stereotypes, social values, modal value, semantic and pragmatic competences

Laboratoire CERC EA 3824
UFR de Lettres et Sciences Humaines
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Chemin de la Censive du Tertre
BP: 81 227
44312 Nantes Cédex 3