

Caroline Barbot

Master 2 Français Langue Étrangère

Mémoire de Master 2

Année 2016-2017



Université de Nantes

Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá

Repenser l'enseignement/apprentissage du vocabulaire en classe de FLE :
état des lieux en contexte universitaire colombien et sensibilisation aux enjeux
des mots par l'intermédiaire de la SPA de Galatanu (2000)

Sous la direction de Nathalie Garric (Université de Nantes)

et Jaime Ruiz Vega (Universidad Pedagógica Nacional)

Novembre 2017

Caroline BARBOT

Master 2 Français Langue Étrangère

Mémoire de Master 2

Année 2016-2017



Université de Nantes

Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá

Repenser l'enseignement/apprentissage du vocabulaire en classe de FLE :
état des lieux en contexte universitaire colombien et sensibilisation aux enjeux
des mots par l'intermédiaire de la SPA de Galatanu (2000)

Sous la direction de Nathalie Garric (Université de Nantes)

et Jaime Ruiz Vega (Universidad Pedagógica Nacional)

Novembre 2017

REMERCIEMENTS

Je remercie en premier lieu mes directeurs de mémoire, Mme Nathalie Garric et M. Jaime Ruiz Vega, pour leur patience, leurs conseils et suggestions, leur accompagnement sans faille.

Ce travail n'aurait pas non plus été possible sans Mme Nohora Patricia Moreno, coordinatrice de la co-diplômation à Bogotá, qui nous a accueillis dans son établissement et a toujours su être disponible pour nos (nombreuses) questions.

Je remercie également chaleureusement Carl Machuca, Daiana Gómez et Ernesto Camacho qui m'ont accueillie dans leurs classes en tant que professeur stagiaire et qui, de par leur soutien et leurs conseils, ont considérablement apporté à ma réflexion professionnelle et donc à ce travail. Leur bonne humeur a de plus contribué à faire de ce stage une expérience inoubliable.

Mes remerciements vont également à tous les professeurs de FLE de l'UPN, Carl Machuca, Daiana Gómez, Ernesto Camacho, Jaime Ruiz Vega, Oscar Ovalle, Orlando Avila, Ricardo Leuro et Virginia Triviño. En acceptant de me laisser leurs étudiants quelque temps ou en se soumettant à des entretiens malgré leurs emplois du temps chargés, ils ont rendu cette recherche possible. Un remerciement spécial à Ricardo Leuro pour ses précieux conseils lors du « seminario de investigacion ».

Merci à Iris Viviana Delgadillo Esguerra de m'avoir accueillie dans sa classe à la Pontificia Universidad Javeriana afin que je puisse pré-tester mon questionnaire, ainsi qu'à Hélène Olivon et Samuel Laurance pour leurs prises de notes qui m'ont permis de pouvoir analyser les dernières séances de mon protocole.

Merci, du fond du cœur, à toutes ces personnes, amis ou famille, qui par leurs relectures, conseils, bonne humeur ou sens de l'humour m'ont aidée non seulement à mettre en place ce travail mais également à ne pas me décourager.

Enfin, je n'ai pas de mots pour exprimer ma reconnaissance à tous ces étudiants qui, en plus de leur participation active à cette recherche par l'intermédiaire de questionnaires (mes plus plates excuses à la dame de la photocopieuse pour tout ce travail), m'ont apporté tellement aux niveaux professionnel et personnel. Votre motivation, votre investissement et votre gentillesse resteront mon meilleur souvenir de cette expérience incroyable qu'ont été ces cinq mois à l'autre bout du monde.

RESUMEN

Esta tesis está dedicada a la enseñanza / aprendizaje del vocabulario y parte de la suposición de que en el aula de FLE, esta enseñanza / aprendizaje rara vez va más allá del escenario del significado de la palabra, o incluso de su núcleo semántico (en el sentido de Galatanu, 2000). Además, creemos que la adopción masiva del enfoque comunicativo ha ayudado a relegar el léxico, a pesar de sus cuestiones clave, al rango de "accesorio" (Galisson, 1983) al servicio de un objetivo mayor que él, la comunicación. Sin embargo, en nuestra opinión, sin un trabajo exhaustivo sobre el vocabulario y sus diversos aspectos, no es posible una comunicación esclarecida.

Para verificar estas hipótesis, establecimos un inventario de vocabulario de enseñanza / aprendizaje en nuestro campo de investigación, a saber, la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Luego configuramos, con un grupo de alumnos, una secuencia que duró varias semanas. Ha producido resultados interesantes y resalta la necesidad de desarrollar la visión crítica y la autonomía del alumno, siendo ambos inseparables.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Repensando la enseñanza</i>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN RAE</i>	
Código: FOR020GIB		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 1 de 13

1. Información General	
Tipo de document	Tesis de Maestria
Acceso al document	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Titulo del document	Repenser l'enseignement / apprentissage du vocabulaire en classe de FLE : état des lieux en contexte universitaire colombien et sensibilisation aux enjeux des mots par l'intermédiaire de la SPA de Galatanu (2000). (Repensar la enseñanza / aprendizaje de vocabulario en el mundo de habla francesa: situación en el contexto universitario colombiano y conocimiento de los problemas planteados a través del SPA de Galatanu (2000).)
Autor(es)	Barbot, Caroline
Director	Ruiz, Jaime Garric, Nathalie
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 310 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá Université de Nantes
Palabras Claves	ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE / LEXIQUE, APPROCHE COMMUNICATIVE, COMPETENCE DE COMMUNICATION, COMPOSANTE REFERENTIELLE, CONSTRUCTION DISCURSIVE DU SENS, COMPETENCE SEMANTIQUE.

2. Descripción

Ce mémoire est consacré à l'enseignement / apprentissage du vocabulaire et part de l'hypothèse selon laquelle en classe de FLE, cet enseignement / apprentissage dépasse rarement le stade de la signification du mot, voire de son noyau sémantique (au sens de Galatanu, 2000). De plus, nous pensons que l'adoption massive de l'approche communicative a contribué à reléguer le lexique, malgré ses enjeux de premier plan, au rang d'« accessoire » (Galisson, 1983) au service d'un objectif plus grand que lui, soit la communication. Or, selon nous, sans travail approfondi sur le vocabulaire et ses différents aspects, aucune communication éclairée n'est possible.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons établi un état des lieux de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire sur notre terrain de recherche, soit l'Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Nous avons ensuite mis en place, avec un groupe d'apprenants, une séquence qui a duré plusieurs semaines. Elle a permis d'obtenir des résultats intéressants, et de mettre en avant la nécessité de développer le regard critique et l'autonomie de l'apprenant, les deux étant indissociables.

3. Fuentes

Articles et ouvrages :

ADEN, J. (2006). Évaluer l'impact des stéréotypes dans les supports multimédias.

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 9, 130-128.

ANSCOMBRE, J.-C., DUCROT, O. (1983). L'argumentation dans la langue. Éditions Pierre Mardaga, Bruxelles.

BENVENISTE, Emile. (1974). Problèmes de linguistique générale II. Gallimard, Paris, coll. Tel. BERARD, E. (1991). L'approche communicative : théorie et pratiques. CLE international, Paris.

BESSE, H. & GALISSON, R. (1980). Polémique en didactique : du renouveau en question. CLE International, Paris.

CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Language and communication, 1(1), 1-47.

CAREL, M. (2011). L'entrelacement argumentatif. Lexique, discours et blocs sémantiques. Honoré Champion, Paris.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002). Dictionnaire d'analyse de discours. Éditions le Seuil, Paris.

CHARAUDEAU, P. (2007). Le discours politique. Les masques du pouvoir. Vuibert, Paris

CHARAUDEAU, P. (2009). Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique. Corpus [En ligne], 8.

CHOMSKY, N. (1969). Le langage et la pensée. Petite Bibliothèque Payot, Paris.

COSTE, D. & GALISSON, R. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Hachette, Paris.

COZMA, A.-M., GALATANU, O. & MARIE, V. (2007). Sens et signification dans les espaces francophones. La construction discursive du concept de francophonie. Éditions scientifiques internationales, Bruxelles, coll. Gramm-R.

DALBERA, J.-P. (2002). Le corpus entre données, analyse et théorie. Corpus [En ligne],

1. DEPELTEAU, F. (2000). La démarche d'une recherche en sciences humaines. De

Boeck, Canada. DUCROT, O. (1972). Dictionnaire encyclopédique des sciences du

langage. Éditions du seuil, Paris. DUCROT, O. et al. (1980). Les mots du discours. Les

Éditions de Minuit, Paris.

FASTREZ, P. (2014). La prise en compte du corps en sémantique cognitive. Hermès, 68, 36-42.

GALATANU, O. (2000). Signification, sens et construction discursive de soi et du monde. Presses universitaires de France, Paris.

GALATANU, O. (2006). La dimension axiologique de la dénomination. M. Riegel.

GALATANU, O., PIERRARD, M., VAN RAEMDONCK, D. (dir.) (2009). Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction. Éditions scientifiques internationales, Bruxelles, coll. Gramm-R.

GALISSON, R. (1983). Des mots pour communiquer : éléments de lexicométhodologie. CLE international, Paris.

GALISON, R. (1991). De la langue à la culture par les mots. CLE international, Paris.

GARRIC, N., LONGHI, J. (dir.) (2009). L'analyse linguistique des corpus discursifs. Des théories aux pratiques, des pratiques aux théories. Presses universitaires Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, coll. Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage.

GARRIC, N., LONGHI, J. (2014). L'amalgame en discours : négociation métalangagière

sur le sens et ses enjeux. HAL.

GASS, S. M., SELINKER, L. (2008). Second Language Acquisition : an Introductory Course. Third Edition. Taylor & Francis, New York.

GERMAIN, C. & NETTEN, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 07, 55-69.

GUILHAUMOU, J. (2002). Le corpus en analyse de discours : perspective historique. Corpus [En ligne], 1.

HYMES, D.H. Traduit par MUGLER, F. (1991). Vers la compétence de communication. Hatier- Didier, Paris, coll. Langues et apprentissage des langues

JAUBERT, A. (2002). Corpus et champs disciplinaires. Le rôle du point de vue. Corpus [En ligne], 1.

JONES, R. A. (2000). Méthodes de recherche en sciences humaines. De Boeck Université, Bruxelles.

KLEIBER, G. (1990) La sémantique du prototype : Catégories et sens lexical. Presses Universitaires de France, Paris

KLEIBER, G. (1999). Problèmes de sémantique : la polysémie en questions. Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq.

KRIEG-PLANQUE, A. (2012). Analyser les discours institutionnels. Armand Colin, Paris.

LAHLOU, S. (2009). La place actuelle de l'enseignement du vocabulaire dans les classes de FLE du secondaire hellénique : attitudes et pratiques des enseignants. Synergies Sud-Est européen, 2, 37-43.

LARRIVEE, P. (2008). Une histoire du sens : panorama de la sémantique linguistique

depuis Bréal. Éditions scientifiques internationales, Bruxelles, coll. Gramm-R.

LAVERGNE, C & SIBLOT, P. (1993). Les fabriques du sens commun : presse régionale et discours d'exclusion. *Hommes et Migrations*, 1169, 34-37.

LIONS-OLIVERI, M.-L. & LIRIA, P. (coord.) (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Éditions Maison des Langues, Paris.

LONGHI, J. (2008). *Objets discursifs et doxa. Essai de sémantique discursive*. L'Harmattan, Paris.

MAYAFFRE, D. (2005). *Les corpus politiques : objet, méthode et contenu. Introduction*. Corpus [En ligne], 4.

McCARTHY, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford University Press, Oxford.

McCARTHY, M. & SCHMITT, N. (1997). *Vocabulary : Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, Cambridge.

MOESCHLER, J. & ZUFFEREY, S. (2012). *Initiation à l'étude du sens : sémantique et pragmatique*. Sciences Humaines Éditions, Auxerre.

MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette, Paris.

MUCCHIELLI, R. (1990). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*. ESF Éditeur, Paris.

MÜNCHOW (von) Patricia. (2010) *Langue, discours, culture : quelle articulation ?* (1ère et 2ème partie). *Signes, Discours et Sociétés* [en ligne], 4.

PESCHEUX, M. (2007). *Analyse de pratique enseignante en FLE/S. Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*. L'Harmattan, Paris.

RASTIER, F. (1987). *Sémantique interprétative*. Presses Universitaires de France, Paris.

RASTIER, F. (1990). *Signification, sens et référence du mot*. HERMES-Journal of

Language and Communication in Business, 3(4), 9-29.

RICHTERICH, R. & WIDDOWSON, H.G. (1991). Description, présentation et enseignement des langues. Hatier-Didier, Paris, coll. Langues et apprentissage des langues.

SARFATI, G.-E. (2004). La sémantique : de l'énonciation au sens commun. Éléments d'une pragmatique topique. Texto [en ligne].

SIBLOT, P. (1997). Nomination et production de sens : le praxème. Langages, 127, 38-55.

SIBLOT, P. (2001). De la dénomination à la nomination. Cahiers de praxématique [En ligne], 36, document 8.

SINGLY, de, F. (2005). L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire. Armand Colin, Paris.

WIDDOWSON, H.G. (1981). Une approche communicative de l'enseignement des langues. Hatier- Credif, Paris, coll. Langues et apprentissage des langues.

Mémoire :

HAMEL, N. (2011) Procédure et normes scientifiques de l'élaboration du questionnaire d'enquête. Cas des mémoires de magister de FLE (Mémoire de maîtrise). Université de Biskra, Algérie.

Entrées des dictionnaires :

Colonisation (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/colonisation/17295?q=colonisation#17162>

Colonisation (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/Colonisation>

Colonisation (2017). Le Dictionnaire. Repéré à <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=colonisation>

Colonisation (2017).Reverso. Repéré à

<http://dictionnaire.reverso.net/francais- definition/colonisation>

Coloniser (2017).LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coloniser/17297>

Coloniser (2017).Le Dictionnaire. Repéré à <http://www.le->

[dictionnaire.com/definition.php?mot=coloniser](http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=coloniser)

Coloniser (2017). Reverso. Repéré à <http://dictionnaire.reverso.net/francais->

[definition/coloniser](http://dictionnaire.reverso.net/francais- definition/coloniser)

Écologie (2017).LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/écologie/27614?q=écologie#27467>

Écologisme (2017).LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/écologisme/27617>

Écologie (2017).Le Dictionnaire. Repéré à <http://www.le->

[dictionnaire.com/definition.php?mot=écologie](http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=écologie)

Écologisme (2017). Reverso. Repéré à <http://dictionnaire.reverso.net/francais->

[definition/écologi](http://dictionnaire.reverso.net/francais- definition/écologi)

Égal (2017).LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/égal/27988?q=égal#27846>

Égalité (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/égalité>

Égalité (2017).LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/égalité/28005?q=égalité#27863>

Égalité (2017).Le Dictionnaire. Repéré à <http://www.le->

[dictionnaire.com/definition.php?mot=égalité](http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=égalité)

Égalité (2017). Reverso. Repéré à <http://dictionnaire.reverso.net/francais->

definition/égalité Guerre (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/guerre>

Guerre (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/guerre/38516?q=guerre#38455>

Guerre (2017). Le Dictionnaire. Repéré à [http://www.le-](http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=guerre)

[dictionnaire.com/definition.php?mot=guerre](http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=guerre)

Guerre (2017). Reverso. Repéré à <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/guerre>

Immigration. (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/immigration>

Immigration. (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/immigration/41704>

Immigration. (2017). Lintern@aute. Repéré à

<http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/immigration/>

Migrant. (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/migrant>

Migrant. (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/migration/51399>

Migration (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/migration>

Migration (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/migration/51399?q=migration#51281>

Paix (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/paix>

Paix (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/paix/57298?q=Paix#56967>

Paix (2017). Le Dictionnaire. Repéré à [http://www.le-](http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=paix)

[dictionnaire.com/definition.php?mot=paix](http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=paix) Paix (2017). Reverso. Repéré à

<http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/paix>

Politique (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/politique>

Politique (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/politique/62192?q=politique#61492>

Politique (2017). Le Dictionnaire. Repéré à <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=politique>

Politique (2017). Reverso. Repéré à [http://dictionnaire.reverso.net/francais-](http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/politique)

definition/politique Public (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/public>

Public (2017). Le Dictionnaire. Repéré à [http://www.le-](http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=public)

dictionnaire.com/definition.php?mot=public Public (2017). Reverso. Repéré à

<http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/public> Terrorisme (2017). CNRTL.

Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/Terrorisme>

Terrorisme (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/terrorisme/77478?q=terrorisme#76566>

Terrorisme (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/Terrorisme>

Terrorisme (2017). Le Dictionnaire. Repéré à [http://www.le-](http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=Terrorisme)

dictionnaire.com/definition.php?mot=Terrorisme

Terrorisme (2017). Reverso. Repéré à [http://dictionnaire.reverso.net/francais-](http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/terrorisme)

definition/terrorisme Transports (2017). CNRTL. Repéré à

<http://www.cnrtl.fr/definition/transports>.

Transports publics (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/transports/79213/locutionq=transports+publics#176313>

Transport (2017). Le Dictionnaire. Repéré à [http://www.le-](http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=transport)

dictionnaire.com/definition.php?mot=transport

Transport (2017). Reverso. Repéré à <http://dictionnaire.reverso.net/francais->

definition/transport. Travail (2017). CNRTL. Repéré à

<http://www.cnrtl.fr/definition/travail>

Travail (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/travail/79284?q=travail#78326>

Travail (2017). Le Dictionnaire. Repéré à [http://www.le-](http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=travail)

[dictionnaire.com/definition.php?mot=travail](http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=travail)

Travail (2017). Reverso. Repéré à [http://dictionnaire.reverso.net/francais-](http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/travail)

[definition/travail](http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/travail)

Union européenne (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à

http://www.larousse.fr/encyclopedia/autre-region/Union_europeenne/147898

Union européenne (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à

http://www.larousse.fr/encyclopedia/autre-region/Union_europeenne/1478

4. Contenidos

La problématique principale à laquelle notre recherche a essayé de répondre est la suivante :

Dans quelle mesure l'enseignement / apprentissage du vocabulaire en classe de FLE se limite-t-il au stade du noyau sémantique des mots au sens de Galatanu (2000) et quelle proposition didactique peut-on faire pour sensibiliser les apprenants à la construction discursive du sens et à ses variations socio-culturelles, afin de développer leur compétence sémantique (au sens de Galatanu, 2006) et, par conséquent, leur compétence de communication (au sens de Moirand, 1982) ?

Afin de répondre à cette question et après l'élaboration d'un cadre théorique qui a permis de poser les fondations de la recherche, la première partie de notre protocole a consisté en un état des lieux de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire à l'UPN, qui a été à la fois notre lieu de stage et notre terrain de recherche.

Les résultats obtenus, résumés ci-dessous, nous ont amenée à mettre en place, dans un second temps, une proposition didactique qui avait pour objectif principal de sensibiliser les apprenants à la construction discursive du sens et à ses variations en

fonction des contextes socioculturels, ceci dans le but de développer leur compétence sémantique (au sens de Galatanu, 2006) en travaillant notamment sur la composante référentielle de la compétence de communication (au sens de Moirand, 1982). Cette séquence a permis d'obtenir des résultats intéressants et prometteurs.

Les différentes conclusions des deux protocoles et leurs portées ont été discutées dans une dernière partie de ce travail.

5. Metodología

Notre recherche est donc divisée en deux parties : un état des lieux de la situation de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire à l'UPN et une proposition didactique. En ce qui concerne l'état des lieux, la méthodologie utilisée est celle du questionnaire. Pour la proposition didactique en revanche, qui concerne un groupe de 14 étudiants, nous avons utilisé un outil de recueil de données que nous avons construit en nous inspirant de la théorie de la SPA de Galatanu (2000, 2006).

6. Conclusiones

L'état des lieux de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire a semblé démontrer une certaine conception du lexique en tant qu'outil permettant de communiquer, auquel peu voire pas de séances

/ séquences sont consacrées, bien qu'enseignants et étudiants s'accordent à dire que le vocabulaire est important dans la communication en langue étrangère. De plus, les analyses linguistiques des questionnaires ont démontré qu'aucun apprenant n'avait, de façon claire, replacé les mots à travailler dans leur contexte socioculturel d'origine, soit le contexte français. Par ailleurs, un seul a indiqué, dans l'exercice de définitions proposé, qu'il existait possiblement, pour le mot paix, autant de sens que de locuteurs et a donc pris en compte les variations plus interindividuelles du sens. Si un peu moins de la moitié des répondants a également abordé cette dimension dans l'exercice de production écrite, il nous semble malgré tout que c'était de façon majoritairement non conscientisée, et qu'un travail de sensibilisation concernant la construction discursive du sens et ses variations plus socioculturelles apparaîtrait donc cohérent.

La proposition didactique mise en place pour répondre à ces résultats, et qui a pu avoir lieu grâce à l'investissement des étudiants, a fourni des résultats très intéressants. En effet et même si l'absence de pré-test viable ne permet pas d'être catégorique, on observe dans

les définitions du mot immigration rédigées par les apprenants avant la dernière séance qu'ils sont 5 sur 8 à replacer le mot dans son contexte socioculturel d'origine et 6 sur 8 à tenir compte des différentes positions que l'on peut adopter sur ce phénomène, un des apprenants ayant explicitement indiqué qu'il y avait la définition du dictionnaire, et qu'il fallait ensuite la contextualiser.

En mettant ces résultats en perspective avec notre état des lieux, on peut donc observer des résultats encourageants, semblant indiquer que notre proposition didactique permet effectivement de travailler sur la représentation du vocabulaire chez les étudiants.

Elaborado por:	Barbot, Caroline
Revisado por:	Ruiz, Jaime Garric, Nathalie

Fecha de e laboración del Resumen :	05	12	2017
--	----	----	------

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	5
I. CADRE THEORIQUE	11
1. Approche communicative : aperçu général.....	11
1.1 La remise en cause des méthodes audio-orales et audio-visuelles	12
1.2 Des apports théoriques diversifiés.....	13
1.3 Un changement dans les contenus d'enseignement pour répondre au mieux aux besoins des apprenants	18
1.4 L'approche actionnelle : la pédagogie par l'action	20
1.5 Pour conclure sur l'approche communicative	21
2. De la sémantique lexicale à la sémantique discursive : de l'objectivisme au constructivisme	22
2.1 Le courant objectiviste et les traits référentiels	24
2.2 L'expérientialisme ou la prise en compte de l'expérience des sujets	29
2.3 Le constructivisme et la remise en cause de la réalité.....	34
2.4 La sémantique des possibles argumentatifs d'Olga Galatanu	38
3. État des lieux de la didactique du vocabulaire en classe de FLE	46
3.1 Le lexique, outil au service de la communication : les relations difficiles entre l'enseignement / apprentissage du vocabulaire et l'approche communicative.....	46
3.2 Enseigner à communiquer en langue étrangère... un leurre en l'état actuel des choses ?.....	49
3.3 Propositions didactiques des auteurs	53
II. ÉTAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE A L'UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL (UPN)	59
1. Présentation du contexte de recherche et des outils utilisés pour son exploration	59
1.1 Le terrain de recherche : la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).....	59
1.2 Le choix de l'outil utilisé : le questionnaire.....	61
1.3 Délimitation de la population étudiée.....	64
2. Élaboration et passation des questionnaires	66
2.1 L'élaboration d'un questionnaire : un processus méticuleux	66
2.2 Rédaction du questionnaire à destination des apprenants.....	67
2.3 Pré-test et remédiations du questionnaire à destination des apprenants.....	74
2.4 Rédaction du questionnaire à destination des enseignants.....	78
2.5 Passation des questionnaires	80
3. Résultats et analyses	82
3.1 Présentation des échantillons de population.....	82
3.2 État des lieux de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire	84
3.3 Analyse linguistique des définitions, traductions et productions écrites	96
3.4 Retour sur les résultats de l'état des lieux.....	151
III. PROTOCOLE DE RECHERCHE.....	155

Proposition didactique : contexte, objectifs et éléments de théorie.....	155
1.1 Contextes universitaire et politique.....	155
1.2 Objectifs et préparation didactique et méthodologique.....	157
1.2 Élaboration des supports et outil de recueil de données.....	163
2. Déroulement de la séquence	170
2.1 Première partie du protocole : l'exposition culturelle.....	172
2.2 La mise en place du protocole de recherche.....	178
3. Remarques complémentaires, résultats et analyses.....	184
3.1 Remarques complémentaires.....	184
3.2 Résultats et restrictions de la séquence.....	186
3.3 Analyse linguistique des productions écrites.....	187
IV. LIMITES, REMEDIATIONS ET PORTEES DE LA RECHERCHE	205
1. Limites et remédiations concernant l'état des lieux du terrain de recherche.....	205
1.1 Limites du questionnaire à destination des apprenants	205
1.2 Limites du questionnaire à destination des enseignants	209
1.3 Remédiations concernant le questionnaire à destination des apprenants.....	211
1.4 Remédiations concernant le questionnaire à destination des enseignants.....	212
2. Limites et remédiations concernant la mise en place du protocole	213
2.1 Limites du protocole de recherche	213
2.2 Remédiations du protocole de recherche	215
3. Portées de la recherche	217
CONCLUSION.....	231
BIBLIOGRAPHIE.....	237
ANNEXES	247
Annexe 1 : première version du questionnaire à destination des apprenants	247
Annexe 2 : version finale du questionnaire à destination des apprenants.....	253
Annexe 3 : questionnaire à destination des enseignants	257
Annexe 4 : lettres de consentement	263
Annexe 5 : version remédiée du questionnaire à destination des apprenants	267
Annexe 6 : version remédiée du questionnaire à destination des enseignants	273
Annexe 7 : tableaux recueillis par la mise en commun concernant la construction discursive du sens du mot immigration dans les discours étudiés	279
Annexe 8 : définitions du mot immigration par les apprenants du protocole	281
Annexe 9 : engagement de non-plagiat.....	289

INTRODUCTION

« [...] la vocation naturelle des mots est à la polysémie, ou au changement de valeur quand ils changent de contexte et de situation ». (GALISSON, 1983 : 5)

Les mots. Ils sont partout, dans la rue, les journaux, et les classes de FLE. Les mots sont souvent la porte d'entrée privilégiée par les apprenants et leurs enseignants pour se plonger dans une nouvelle langue car ils apparaissent, au moins aux yeux des premiers, comme des entités rassurantes auxquelles se fier (Galisson, 1983).

Cependant, il semble qu'il existe aujourd'hui, à l'intérieur des salles de cours, un certain désaveu pour le vocabulaire de la langue cible. L'arrivée massive de l'approche communicative, la méfiance à l'égard du dictionnaire bilingue (auquel les apprenants restent attachés mais qu'ils utilisent dorénavant seuls) et des listes de vocabulaire, entre autres, ont contribué à reléguer les mots au rang d'outils, d'accessoires au service d'un objectif plus noble : celui de la communication. Cela n'est pas sans conséquence, et paraît renforcer l'idée selon laquelle il existerait, pour chaque mot de la langue maternelle, un équivalent lexical de la langue cible. C'est justement l'objet de l'ouvrage *Des mots pour communiquer : éléments de lexicométhodologie* de Galisson (1983), qui ajoute que cette conception du lexique est très réductrice et ne permet pas de saisir les véritables enjeux d'un discours en langue cible. Il indique ainsi que la connaissance du mot, loin de s'arrêter à une association avec un mot de la langue maternelle, doit inclure un travail sur ses composantes « psychologiques, sociologiques, culturelles et pragmatiques – ou situationnelles - » (1983 : 4). En effet, pour Galisson, travailler sur le lexique d'une langue étrangère revient déjà à travailler sur sa culture.

Ainsi, si l'on prend pour exemple le mot « colonisation », sur lequel nous reviendrons par la suite dans ce travail, il est facile de constater que malgré l'existence d'un terme très similaire en espagnol, soit « colonización », il ne renvoie pas à la même réalité pour un Français de métropole, qui l'appréhende comme une page sombre et révolue de l'histoire, et pour un Colombien, qui aura plutôt présente à l'esprit l'invasion espagnole, dont certains gardent encore aujourd'hui un souvenir douloureux. On peut même compliquer davantage la problématique en imaginant que fort probablement, ce mot renverra lui-même à des constructions de sens bien différentes si l'on envisage le français de France métropolitaine ou bien celui d'un pays africain

comme le Sénégal ou encore l'Algérie. Le phénomène dont on parle est le même, mais les réalités auxquelles il renvoie sont diamétralement opposées.

La distinction qui permet d'appréhender ces différents enjeux, selon nous, est celle qui est opérée entre sens et signification. Cette distinction, adoptée par Rastier et introduite initialement par Ducrot (1980), est également un des fondements des travaux de Galatanu, qui vont particulièrement nous intéresser pour ce travail. C'est d'ailleurs cette dichotomie qui a marqué le point de départ de notre recherche, puisque l'hypothèse qui a conduit à l'élaboration du protocole que nous aborderons dans une troisième partie est qu'en classe de FLE, pour des raisons qui peuvent être multiples (personnelles, institutionnelles...), le stade de la signification du mot, voire même de son noyau sémantique (au sens de Galatanu, 2000), est rarement dépassé avec les étudiants. Peu sont sensibilisés à la construction du sens en discours et aux différents enjeux qu'elle représente.

Cette hypothèse explique la raison pour laquelle, à l'intérieur de ce travail consacré au lexique et à son enseignement / apprentissage, nous considérons qu'il est indispensable de s'intéresser également au domaine de la sémantique. En effet, il s'agit de dépasser, en classe de FLE, la vision des mots de la langue étrangère en tant que codes, équivalents lexicaux des mots de la langue source. Or, cette discipline permet d'envisager le mot dans ses aspects extra-linguistiques, mais dont les enjeux sont sémantiques, et s'est également penchée sur la construction discursive du sens, qui nous intéresse particulièrement.

Selon Galatanu, la signification renvoie à « 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)) » (Galatanu, 2000). Elle est associée à la phrase en tant qu'objet linguistique dont la signification peut être calculée en additionnant la signification des mots qui la composent. On voit donc qu'elle revêt un caractère stable et *a priori* indépendant de son contexte d'utilisation.

Le « sens », quant à lui, serait « l'association de deux ou plusieurs représentations proposées par un sujet parlant dans un acte discursif, nécessairement singulier, dans une situation discursive, nécessairement inédite » (Galatanu, 2000). Le sens, actualisé en discours, est alors subjectif, singulier et dépendant du contexte. Il est associé non plus à une phrase mais à un « énoncé-occurrence » (2000), en tant qu'objet langagier et produit d'un acte discursif.

Un autre auteur a également retenu notre attention : il s'agit de Paul Siblot et de ses travaux sur la dichotomie dénomination vs. nomination.

Selon lui et dans la même lignée que Rastier et Galatanu, chaque mot a une dénomination, qui correspond plus ou moins à la définition que pourrait en donner un dictionnaire et qui appartient au champ de la langue, mais il peut également correspondre à une nomination qui se construit en discours. Tout comme Galatanu, Siblot considère également que les mots contiennent en eux-mêmes des arguments possibles, vis-à-vis desquels on prend position en discours en les actualisant ou non. Concernant le choix des mots du discours, il déclare que :

« nommer, ce n'est pas seulement se situer à l'égard de l'objet, c'est aussi prendre position à l'égard d'autres dénominations du même objet, à travers lesquelles des locuteurs prennent également position » (1997 : 55).

Par exemple, ce n'est pas la même chose de parler de « clandestins » ou de « sans-papiers » : dans un cas, on met l'accent sur le caractère illégal de la présence à l'intérieur du territoire, dans l'autre sur un manque subi par la personne. Et pourtant, les deux termes renvoient à la même réalité extralinguistique.

Ainsi, Siblot indique que :

« Le nom ne saurait nommer l'objet « en soi » et ne peut délivrer que la représentation que nous nous en faisons ; il dit ce qu'est l'objet « pour nous », dit nos rapports à son égard » (1997 : 52).

Siblot s'est également intéressé à des thématiques proches de celles qui seront abordées dans ce travail. En effet, en 1993, lui et Catherine Lavergne, une étudiante en doctorat, ont été poursuivis en justice pour diffamation par le quotidien Midi Libre, après publication dans la revue « Hommes et migrations » (1993) d'une étude qui avançait l'hypothèse selon laquelle la presse serait responsable d'une certaine banalisation du racisme. Cette étude, intitulée « Les fabriques du sens commun : presse régionale et discours d'exclusion », postulait que les journalistes propagent, plus ou moins consciemment, des stéréotypes d'une sorte de « racisme ordinaire », comme celui qui associe les immigrés à la délinquance et au chômage. Après avoir travaillé sur 816 articles parus en 1992 dans Midi libre, les chercheurs ont relevé que dans 95 d'entre eux, l'association « immigration – chômage – insécurité » existait. De plus, dans 62% des cas, les articles où l'on parlait d'immigrés ou d'immigration concernaient des problèmes de délinquance. Selon Paul Siblot, cela relève d'un traitement de l'information qui n'est pas toujours neutre et ce sont « l'accumulation et la récurrence qui ici font sens pour lier de manière indissociable immigration et sécurité » (Lavergne & Siblot, 1993). En insistant sur l'association

entre « étrangers » et « délinquants », la presse, et notamment Midi libre, participent au renforcement de cette relation dans l'inconscient collectif.

L'étude, bien que publiée avant le développement de la théorie de la sémantique des possibles argumentatifs par Galatanu, insiste sur la notion d'associations qui rappelle celle de possibles argumentatifs déployés en discours. Concernant le triptyque *chômage – immigration – insécurité* qui les intéresse, les auteurs indiquent ainsi que :

« Par simple apposition, le slogan place d'emblée l'*immigration* au rang des calamités que sont le *chômage* et l'*insécurité* ; lesquelles attendent à des principes fondamentaux préservant travail et sûreté publique, inscrits au nombre des Droits de l'Homme. Donnée pour anomalie par association aux autres termes du slogan, *immigration* leur est aussi lié de façon plus subtile et plus complexe. Comment ne pas y voir la raison du *chômage* et de l'*insécurité* ? » (Lavergne & Siblot, 1993)

Ils précisent de plus que « [l]'habileté est ici de suggérer sans énoncer » (Lavergne et Siblot, 1993), laissant à l'interprétant la responsabilité d'inférer la thèse sous-jacente.

Cette recherche a inspiré la mise en place du protocole didactique qui sera utilisé dans ce travail et qui concerne non pas le discours médiatique mais le discours politique, en s'appuyant sur le contexte des élections présidentielles de 2017. Elle démontre une fois de plus la nécessité de sensibiliser les apprenants de FLE à la construction discursive du sens, ce genre d'argumentation, quotidienne, étant le fonctionnement normal de la communication et une arme redoutable. En effet, Alice Krieg-Planque met en avant dans son ouvrage *Analyser les discours institutionnels* (2012) que « la meilleure façon de convaincre un auditoire d'une thèse n'est pas d'asserter explicitement cette thèse, mais plutôt d'amener l'auditoire à formuler lui-même cette thèse, par inférence, raisonnement ou conclusion argumentative » (2012 : 152). Une prise de conscience de ce phénomène, en plus d'amener l'apprenant à dépasser le stade de la dénomination / signification des mots et donc d'avoir une réflexion plus approfondie sur la langue, lui permettra également de repérer les associations réalisées en discours et surtout leur subjectivité afin de pouvoir exercer dessus un certain esprit critique. Marine Le Pen, pour ne citer qu'elle, est devenue experte en matière d'associations, qu'elle martèle tout au long de ses discours en oratrice redoutablement efficace. Et cela fonctionne, au vu de sa qualification pour le second tour de la présidentielle de 2017 et de scores historiquement élevés pour le Front National.

Bien entendu, les situations de recherches et de classes de langue sont très différentes, et il est fort compréhensible qu'un enseignant de FLE, de par des contraintes temporelles et institutionnelles, ne puisse s'attarder sur chaque mot pour l'explorer de fond en comble. Cependant, il nous semble qu'un effort est possible et que d'autres stratégies d'enseignement / apprentissage du vocabulaire peuvent être mises en place pour favoriser l'accès des apprenants à tout un aspect de la langue, qui semble aujourd'hui occulté et qui explique en partie une compréhension incomplète des locuteurs natifs de la part des apprenants, des utilisations inappropriées de certains mots et des malentendus linguistiques et culturels.

Ce travail de recherche, loin de se présenter comme une solution miracle à ce problème ou de vouloir révolutionner l'enseignement du FLE, a simplement pour ambition de réfléchir à la problématique suivante :

Dans quelle mesure l'enseignement / apprentissage du vocabulaire en classe de FLE se limite-t-il au stade du noyau sémantique des mots au sens de Galatanu (2000) et quelle proposition didactique peut-on faire pour sensibiliser les apprenants à la construction discursive du sens et à ses variations socio-culturelles, afin de développer leur compétence sémantique (au sens de Galatanu, 2006) et, par conséquent, leur compétence de communication (au sens de Moirand, 1982) ?

Afin de répondre à cette problématique, une première partie abordera le cadre théorique dans lequel elle s'inscrit, en redéfinissant notamment l'approche communicative ainsi que la sémantique des possibles argumentatifs d'Olga Galatanu, avant de s'intéresser à l'état des lieux de la didactique du vocabulaire en classe de FLE. Ensuite, afin de vérifier qu'il y a bien une situation problématique à résoudre dans ce travail, une deuxième partie sera consacrée à un second état des lieux mais cette fois-ci conduit sur le terrain de recherche envisagé, soit au sein de l'Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Dans une troisième partie, nous présenterons logiquement une proposition de didactisation du lexique consacrée plus particulièrement au mot « immigration » dans le discours politique, avant d'envisager les portées, limites et remédiations à cette recherche dans une quatrième et dernière partie.

« C'est pourquoi je me refuse à faire du mot une entrée de service. Que les didacticiens d'aujourd'hui le veuillent ou non, il demeure, c'est un fait avéré, une voie royale de pénétration du texte. » (GALISSON, 1983 : 81)

I. Cadre théorique

Dans cette première partie, nous allons définir les principales notions théoriques qui serviront de cadre général à cette recherche.

En premier lieu, nous aborderons la méthodologie communicative, dont nous décrirons les principales caractéristiques. En effet, cette approche, adoptée massivement en didactique des langues depuis les années 80, a selon nous eu une grande influence sur l'enseignement / apprentissage du vocabulaire. Avec l'approche actionnelle, elle est également la méthodologie privilégiée sur notre terrain de recherche, l'Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Bogotá.

Dans un second temps, nous étudierons le chemin emprunté de la sémantique lexicale à la sémantique discursive, qui a vu apparaître la notion de construction discursive du sens, notamment reprise par Galatanu dans son modèle de la sémantique des possibles argumentatifs (SPA).

Enfin, nous présenterons un état des lieux général de la didactique du lexique aujourd'hui, et nous verrons que l'adoption massive de l'approche communicative en classe de langue a bien souvent relégué le vocabulaire au rang d'outil au service d'un objectif plus grand que lui : la communication.

1. Approche communicative : aperçu général

L'approche communicative s'est développée à partir de 1975 et renvoie à des pratiques et des démarches d'enseignement très diverses, d'où le fait que certains auteurs, tels Galisson (1983) ou Évelyne Bérard (1991), s'accordent à dire qu'il serait plus juste de parler d'approches communicatives au pluriel. Pour des raisons de simplicité et puisque la description de ces approches n'est pas l'objet de ce travail, nous nous limiterons à aborder les principales caractéristiques de l'approche communicative en général.

Cette approche, très répandue aujourd'hui, se développe à partir de plusieurs facteurs, que nous allons à présent aborder. On peut notamment citer la remise en cause des méthodes audio-orales et audio-visuelles, la « diversification des apports théoriques des sciences du langage ou d'autres disciplines », l'utilisation de nouveaux outils qui vont définir les besoins des apprenants et une « évolution méthodologique qui intègre des principes différents quant aux progressions, documents et techniques de classe » (Bérard, 1991 : 10) et qui s'appuie sur certains présupposés théoriques introduits dans la didactique des langues en général.

1.1 La remise en cause des méthodes audio-orales et audio-visuelles

Développées dans les années 50, les méthodes audio-orales et audio-visuelles ont à l'époque représenté une avancée importante, en prenant de la distance avec les méthodes traditionnelles. La priorité était accordée non plus à l'écrit mais à l'oral. La progression, rigide, s'effectuait selon un critère de difficulté et laissait peu de place à l'initiative de l'élève. L'erreur, quant à elle, était à éliminer dans l'objectif de produire des énoncés grammaticalement corrects.

Ces méthodes ont été l'objet de nombreuses critiques. Évelyne Bérard, dans son ouvrage *L'approche communicative : théorie et pratiques* (1991), a répertorié les plus récurrentes.

Elle indique que certains auteurs ont notamment mis en avant le décalage important entre les supports utilisés en cours de langue, soit des dialogues au vocabulaire choisi et au débit ralenti, et le contact direct avec la langue étrangère, qui est nécessairement un choc pour les apprenants n'ayant connu que ces dialogues possédant « des traits remarquables qui accentuent leur nature de silhouette artificielle, de robot, bref de caricature » et dont les personnages parlent « une langue écrite, c'est à dire une langue qu'aucun natif ne parle jamais »¹ (Porcher, 1981). Le contenu socioculturel, de plus, était réducteur et stéréotypé. La rigidité de la progression et du déroulement des cours, qui pouvait être tout aussi sécurisante que décourageante pour l'apprenant, ainsi que la priorité donnée à l'acquisition des structures de la langue au détriment des enjeux de communication ont également été pointées du doigt. Enfin, ces méthodes, conçues pour des adultes, ont fourni peu de résultats en milieu scolaire et n'étaient pas adaptées aux publics ayant un niveau avancé.

¹Louis Porcher, 1981, Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique, dans Richterich & Widdowson, 1991 : 24

L'approche communicative, qui « se donne pour objectif de faire acquérir à l'élève la langue dans la variété de ses registres et usages, en tentant de ne pas séparer langue et civilisation » (Bérard, 1991 : 16), prend donc en compte ces différentes critiques pour essayer de les dépasser. Elle vise à « enseigner une compétence de communication, appréhender le discours dans sa dimension globale, privilégier le sens » (Bérard, 1991:31).

En effet, comme l'indique Widdowson, si l'apprentissage d'une langue nécessite l'acquisition de la capacité à former des phrases correctes, ce n'est pas le seul aspect. Il implique également « l'acquisition de la capacité à comprendre quelles phrases ou quels segments de phrase sont appropriés à tel contexte » (1981 : 13).

1.2 Des apports théoriques diversifiés

Pour ce faire, l'approche communicative emprunte ses fondements théoriques à plusieurs disciplines, telles la sociolinguistique, la psycholinguistique, l'ethnographie de la communication, l'analyse de discours ou encore la pragmatique (Bérard, 1991).

Une des notions principales de l'approche communicative, qui vise l'apprentissage de la communication en langue étrangère, est donc justement la fameuse compétence de communication. De nombreux auteurs s'y sont intéressés mais c'est Dell Hymes qui a été le premier à utiliser ce concept, qu'il développe à partir de critiques formulées à l'encontre de la notion de compétence qui apparaît en opposition à celle de performance dans la théorie générative de Chomsky.

En effet, l'objet des théories de Chomsky n'est pas d'étudier une compétence de communication culturellement située mais, à l'inverse, une compétence linguistique qui permettrait d'expliquer la « capacité de langage de l'homme » (Chomsky, 1969 : 70), qui est, selon lui, innée. Loin de s'inscrire dans une perspective interculturelle, il cherche, à l'inverse, à déterminer les principes d'une « grammaire universelle » qui pourraient être définis comme « les principes qui déterminent la forme de la grammaire et qui choisissent une grammaire de forme appropriée sur la base de certains faits » (Chomsky, 1969 : 69). Il s'agit donc de postuler une structure innée et universelle, suffisamment riche pour rendre compte de la génération des grammaires particulières mais assez souple pour n'exclure aucune langue connue. Ce travail sur la recherche d'universaux explique l'absence de prise en compte des contextes socioculturels particuliers dans les travaux de Chomsky et notamment dans sa définition de la compétence linguistique,

qui n'est pas une compétence de communication puisqu'elle est envisagée uniquement dans son sens psychologique. Finalement, la compétence dont traite Chomsky peut être rattachée à la compétence humaine, elle est de type cognitive.

Cependant, selon Hymes, une « telle conception de la compétence pose des objets idéaux, en faisant abstraction des traits socio-culturels qui pourraient entrer dans leur description » (Hymes, 1973, traduit de l'anglais par Mugler, 1991 : 24). En d'autres termes, dans la théorie de Chomsky, aucune place n'est accordée aux contextes situationnels et socioculturels. Or, pour Hymes, qui n'aborde pas le langage selon la perspective innéiste et universelle de Chomsky, il semble que le plus important est que les membres d'une même communauté ethnolinguistique ont en commun, en plus d'un savoir linguistique, un « savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi » (Hymes, 1973, traduit de l'anglais par Mugler, 1991 : 47). C'est ce qui l'amène à parler pour la première fois de la notion de compétence de communication, élargie pour pouvoir intégrer des facteurs cognitifs, mais aussi et surtout psychologiques et socioculturels.

Canale et Swain ont été parmi les nombreux auteurs à reprendre les travaux de Hymes pour développer la notion de compétence de communication, qui doit être comprise, selon eux, comme « the underlying systems of knowledge and skill required for communication (e.g. knowledge of vocabulary and skill in using the sociolinguistic conventions for a given language) »² (Canale, 1983).

La compétence de communication serait selon eux divisée en quatre composantes :

- la compétence grammaticale (« grammatical competence »), qui renvoie à la maîtrise de la langue en tant que code ;
- la compétence sociolinguistique (« sociolinguistic competence »), qui indique « the extent to which utterances are produced and understood appropriately in different sociolinguistic contexts depending on contextual factors such as status of participants, purposes of the interaction, and norms or conventions of interaction »³ (Canale, 1983) ;
- la compétence discursive (« discourse competence »), qui consiste en la maîtrise des types de texte ;

² « Les systèmes sous-jacents de connaissances et compétences requis pour la communication (par exemple connaissance du vocabulaire et compétence dans l'utilisation des conventions sociolinguistiques pour une langue donnée) » (traduit par nos soins)

³ « dans quelle mesure les énoncés sont produits et compris de façon appropriée dans différents contextes sociolinguistiques en fonction de facteurs contextuels tels que le statut des participants, le but de l'interaction, et les normes ou conventions de l'interaction » (traduit par nos soins)

- la compétence stratégique (« strategic competence »), qui renvoie à la maîtrise de différentes stratégies de communication verbales ou non verbales qui peuvent être utilisées dans le cas d'une rupture de la communication entraînée par une maîtrise insuffisante des autres composantes ou dans le but d'augmenter l'efficacité de la communication.

Cependant, et selon les deux auteurs, cette nouvelle définition élargie de la compétence de communication possède tout de même des limites puisqu'il n'existerait que peu de preuves empiriques permettant de distinguer ces quatre composantes, même si leur modèle :

« has been developed on the basis of a careful analysis of empirical and theoretical studies bearing on communicative competence »⁴ (Canale, 1983).

Sophie Moirand propose elle aussi, à la même époque que Canale et Swain, un modèle de description de la compétence de communication qui se différencie sur certains points de celui des deux auteurs et qu'elle présente dans son ouvrage *Enseigner à communiquer en langue étrangère* (1982).

Elle commence tout d'abord par mettre en garde contre l'engouement autour de la notion de compétence de communication et la nécessité d'une définition claire. En effet, elle indique que :

« [cette notion] parut si séduisante aux théoriciens de l'enseignement/apprentissage des langues qu'on ne trouve plus personne qui ne s'y réfère pas, quitte à n'en retenir que le terme et sans savoir toujours très bien ce qu'il recouvre » (Moirand, 1982 : 16).

Il est vrai que si tous les professeurs de langue ont déjà entendu parler de la fameuse « compétence de communication », la multitude des définitions existantes et le flou entourant certaines composantes rendent cette notion difficile à cerner. C'est ce qui amène certains, notamment, à penser qu'il est possible de séparer compétence linguistique et compétence de communication et que si les approches structurales visent essentiellement l'acquisition d'une compétence linguistique, les approches communicatives « mettent d'abord l'accent sur l'acquisition d'une compétence de communication (celle du système linguistique étant considérée comme secondaire dans la communication) » (Moirand, 1982 : 16). Cette conception réductrice dénoncée par des auteurs tels Sophie Moirand, Daniel Coste ou encore

⁴« a été développé sur la base d'une analyse attentive des études empiriques et théoriques portant sur la compétence de communication » (traduit par nos soins)

Robert Galisson entraîne dans certains cas auteurs et enseignants à privilégier l'une ou l'autre de ces compétences au lieu de les considérer comme étroitement liées, ce qui conduit obligatoirement à des lacunes au niveau de l'enseignement / apprentissage.

Sophie Moirand propose donc une définition de la compétence de communication qui prend en compte une composante linguistique, mais pas seulement. Selon elle, la compétence de communication repose sur la combinaison de quatre composantes :

- une composante linguistique donc, qui recouvre la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels de la langue en tant que système ;
- une composante discursive, soit « la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés » (Moirand, 1982 : 20) ;
- une composante référentielle, c'est à dire « la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations » (Moirand, 1982 : 20) et qui renvoie donc à l'expérience de l'apprenant, à « ses capacités d'inférence et de présuppositions » (Moirand, 1982 : 137) ;
- une composante socioculturelle, soit la « connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux » (Moirand, 1982 : 20).

La compétence sociolinguistique de Canale et Swain est donc remplacée par une composante socioculturelle chez Moirand et renvoie notamment à l'aspect pragmatique de l'acquisition des langues. De plus, la compétence stratégique est absente dans ce dernier modèle car, selon Moirand, l'ensemble des phénomènes de compensation regroupés dans cette composante relève davantage de « stratégies individuelles de communication » qui seraient mises en œuvre lors de l'actualisation de la compétence de communication dans une situation concrète, que d'une de ses composantes. Enfin, Moirand ajoute à la compétence de communication une composante référentielle, qui nous apparaît particulièrement importante pour ce travail, qui porte sur l'enseignement / apprentissage du lexique et s'attaque notamment à la conception des mots en tant qu'étiquettes interchangeables entre les langues. Cette composante, qui s'inscrit dans le paradigme référentialiste décrit par Kleiber (1999) et dont nous parlerons dans une seconde sous-partie, relève nécessairement de la culture de l'individu puisqu'elle concerne son expérience du monde. En quelques mots, « la référence est considérée comme la relation qui unit une expression linguistique au « quelque-chose » qu'elle exprime » (1999 : 15). L'objet de

notre mémoire est justement de travailler sur ce « quelque-chose » qui est exprimé par le mot et qui varie, pour un même terme, selon les individus et selon les cultures. Il nous semble ainsi qu'à côté des aspects linguistiques et pragmatiques du langage, un travail approfondi sur cette composante, afin de faire prendre conscience des enjeux de la construction du sens aux étudiants, apparaît primordial.

La définition de Sophie Moirand étant la seule à aborder cette composante référentielle, c'est donc cette dernière définition de la compétence de communication que nous allons adopter dans cette recherche.

Cependant, on peut mentionner certains problèmes qui entourent ces différentes définitions de la compétence de communication. En premier lieu, Évelyne Bérard (1991) relève que les articulations entre les différentes composantes sont très peu précisées, de la même manière que les limites des unes et des autres restent floues : on ne sait pas réellement ce que recouvre chaque composante. Mais selon elle, ce n'est pas le problème le plus gênant pour la construction de matériel didactique. Elle considère qu'à l'inverse :

« le fait qu'il n'existe aucune description des règles sociales qui régissent la communication dans une langue donnée et plus précisément dans un groupe utilisant la même langue, crée un déséquilibre par rapport à la compétence linguistique qui, elle, est décrite, même s'il existe des angles de description parfois opposés. » (Bérard, 1991 : 21).

Pour Évelyne Bérard, cela explique que la dimension sociolinguistique du discours soit plus difficile à enseigner, voire parfois négligée, et que son intégration dans les cours de langues soit parfois confuse.

La compétence de communication n'est cependant pas la seule notion théorique sur laquelle est appuyée l'approche communicative, même si elle est sûrement une des plus présentes et une des plus difficiles à définir. L'approche communicative a également beaucoup emprunté à la pragmatique, et notamment la notion d'acte de parole, qui apparaît dans les travaux d'Austin et Searle (Searle, 1972 & Austin, 1970, cités dans Bérard, 1991). Les deux auteurs considèrent le langage comme un moyen d'action sur l'autre et sur le monde, et cette conception est reprise par les adeptes du communicatif. En effet, dans l'approche communicative, « l'aspect formel des énoncés est moins important que le sens et que l'effet produit sur l'autre dans une intervention » (Bérard, 1991 : 24). C'est ce qui amènera les professeurs de langue, ainsi que nous le verrons

dans la partie suivante, à enseigner, non plus un ensemble de structures à automatiser, mais davantage des fonctions langagières, nécessaires à la communication.

On le voit, les fondements théoriques de l'approche communicative, que nous n'allons pas tous développer, sont divers et appartiennent à différentes disciplines. Cependant, cette diversité des notions théoriques sous-jacentes « n'est pas sans conséquence sur le flou terminologique constaté dans les écrits sur l'approche communicative » (Moirand, 1982 : 21). Ce flou au niveau de la théorie se répercute parfois sur la pratique en classe de langue, pratique qui a d'ailleurs beaucoup évolué avec le développement de l'approche communicative. On observe donc un renouveau au niveau des pratiques enseignantes, l'objectif d'enseignement n'étant plus le même, mais aussi des supports utilisés, des contenus d'enseignement, de leur évaluation et de la place accordée à l'apprenant dans son processus d'apprentissage.

1.3 Un changement dans les contenus d'enseignement pour répondre au mieux aux besoins des apprenants

L'approche communicative, qui s'est donc construite en réaction aux critiques formulées contre les méthodes audio-visuelles et audio-orales, amène un réel changement au niveau des contenus d'enseignement : selon Évelyne Bérard (1991), on n'enseigne plus des structures mais des fonctions de communication. Les fonctions langagières sont définies par Coste et Galisson comme des « opérations que le langage accomplit et permet d'accomplir par sa mise en œuvre dans une praxis relationnelle à autrui et au monde » (1976 : 226). On voit ici le rapport étroit entretenu entre les notions de fonction de communication et d'acte de parole et l'influence de cette dernière notion sur la pratique.

Pour cela, on abandonne les dialogues stéréotypés et construits par l'enseignant en fonction des structures à acquérir dans la leçon du jour. On privilégie désormais les documents authentiques (Bérard, 1991), qu'ils soient écrits ou oraux, bien qu'on puisse se permettre d'y apporter quelques modifications. En plus d'être plus intéressants pour l'étudiant, ils peuvent permettre un accès à la culture de la langue étrangère qui est enseignée. En effet, l'approche communicationnelle, par sa volonté de former les apprenants à communiquer en langue étrangère et de dépasser une compétence purement linguistique, intègre également l'importance

d'enseigner la culture de l'autre, même si ces tentatives sont parfois maladroites et peuvent conserver une vision stéréotypée⁵.

Cependant, l'évolution des contenus et des supports d'enseignement n'est pas le seul changement que l'on observe concrètement dans les salles de classe : l'élève, que l'on appelle désormais apprenant (Bérard, 1991), se retrouve au centre de son apprentissage. Il n'est plus le récipient passif qui se remplit du savoir de l'enseignant, mais un membre actif de son processus d'acquisition de la langue étrangère. On essaie également de s'adapter au mieux à ses besoins.

On abandonne donc la progression rigide et déterminée par le niveau de complexité, qui est d'ailleurs une notion plus subjective qu'il n'y paraît, ce qui est simple pour un apprenant pouvant apparaître difficile pour un autre et vice versa. Les adeptes de l'approche communicative lui préfèrent une progression en spirale, plus souple et plus adaptable, permettant de revenir sur ce qui a été vu précédemment (Bérard, 1991). Dans les méthodes audio-visuelles et audio-orales en effet, on considère que ce qui est enseigné est acquis par l'élève, ce qui, on le sait, n'est pas forcément le cas.

La conception de l'erreur évolue également : de défauts à éradiquer, elles deviennent des indices qui témoignent qu'un « processus actif est en cours » et « donnent des indications sur ce qui est appelé interlangue, systèmes intermédiaires » (Bérard, 1991 : 44).

Ainsi, l'évaluation, dans l'approche communicative, se veut non plus diagnostique et synonyme de sanction, mais formative. Elle vise à montrer à l'étudiant quels sont ses acquis et quelles sont les connaissances qui lui restent à apprendre, et est ainsi davantage un accompagnement dans son processus d'acquisition.

Enfin, cette place centrale accordée à l'apprenant entraîne nécessairement des changements en ce qui concerne la communication à l'intérieur de la classe. Il s'agit alors d'y créer un certain climat propice à la prise de parole, au dépassement des timidités et aux interactions entre apprenants. On fait également intervenir des négociations entre l'enseignant et les apprenants, même s'il est bien entendu que tout n'est pas négociable. On estime désormais qu'« une des meilleures façons d'impliquer l'apprenant dans son apprentissage est de le faire participer à la gestion de cet apprentissage » (Bérard, 1991 : 58-59).

⁵Il est important ici de préciser que cet enseignement d'une culture stéréotypée peut provenir de tout professeur de FLE : le fait d'être natif du pays francophone dont on enseigne le français n'empêche pas la transmission d'une conception réductrice et stéréotypée de l'aspect culturel.

1.4 L'approche actionnelle : la pédagogie par l'action

Concernant la gestion de l'apprentissage par l'apprenant, l'approche actionnelle va encore plus loin que l'approche communicative en faisant réaliser à l'étudiant des tâches qui vont lui permettre de construire son savoir. Ainsi :

« En se représentant l'action qu'il doit accomplir et qui nécessite de comprendre des textes pour en produire d'autres, l'apprenant prend conscience de ses besoins, de ce qu'il connaît et de ce qu'il doit apprendre. Cette démarche responsabilise l'apprenant et l'engage véritablement par rapport à son apprentissage. Il devient l'acteur de son apprentissage. » (Bourguignon, in Lions-Oliveri & Liria, 2009 : 59).

La notion de *projet actionnel*, orienté non sur le résultat mais sur le processus, devient donc centrale. En effet, il n'y a pas une solution mais plusieurs, et celles-ci peuvent faire l'objet de compromis (Bourguignon, in Lions-Oliveri & Liria, 2009).

Cette approche, qui est préconisée dans les programmes institutionnels de l'UPN aux côtés de l'approche communicative, ce qui justifie que nous l'abordions ici, permet de dépasser le « cloisonnement » de cette dernière en mettant en place « une logique intégrative, où la communication est au service de l'action et où les activités langagières sont imbriquées les unes dans les autres au service de l'accomplissement de la tâche. » (Bourguignon, in Lions-Oliveri & Liria, 2009 : 58).

Le projet actionnel, en fournissant une finalité à l'apprentissage, lui donne du sens et le rend donc bien plus efficace.

L'approche actionnelle permet également, par la responsabilisation de l'apprenant, de développer un aspect de l'apprentissage qui nous semble indispensable et dont nous reparlerons souvent dans ce travail : l'accession à l'autonomie, définie par Holec comme « la capacité de gérer soi-même l'apprentissage » (1981⁶) et qui consiste pour l'apprenant à « apprendre à apprendre » (Martín Peris, in Lions-Oliveri & Liria, 2009 : 110). Little, repris par Germain et Netten, développe davantage cette définition :

« L'apprenant autonome comprend le but de son programme d'apprentissage, accepte explicitement la responsabilité de son apprentissage, participe à l'élaboration de ses buts d'apprentissage, prend l'initiative de planifier et de mettre en pratique des

⁶Holec, 1981, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, publication pour le conseil de l'Europe. Cité par Ernesto Martín Peris, in Lions-Oliveri et Liria, 2009 : 105.

activités d'apprentissage, et revoit régulièrement ses apprentissages et en évalue les effets. » (Little, 2002, in Germain et Netten, 2004)

Le développement de l'autonomie n'exclut pas l'apprentissage en présentiel à l'intérieur de la salle de classe : au contraire, c'est « justement en classe que [l'autonomie] doit être favorisée et les conséquences de sa mise en place en seront d'autant plus riches » (Martín Peris, in Lions-Oliveri et Liria, 2009 : 105).

1.5 Pour conclure sur l'approche communicative

Pour résumer, on peut dire que les approches communicative et actionnelle marquent une rupture nette avec les méthodes précédentes et amènent des changements dans la théorie comme dans la pratique de l'enseignement des langues. Cependant, cette quête de communication a parfois amené les enseignants à délaisser d'autres aspects de cet enseignement qui sont considérés à tort comme n'étant que des outils permettant de communiquer, ou bien à différencier d'un côté la compétence linguistique, de l'autre la compétence de communication. L'équilibre entre les différentes composantes de la compétence de communication, loin d'être une évidence, est en effet très difficile à atteindre.

De plus, comme Widdowson l'indique dans son ouvrage *Une approche communicative de l'enseignement des langues* (1981), l'adoption grandissante et sans examen critique de l'approche communicative par un certain phénomène de mode a posé quelques difficultés, concernant notamment ce juste milieu à trouver pour ne délaisser aucune des composantes de la compétence de communication.

Dans ce travail, c'est une limite particulière de l'approche communicative qui nous intéresse : la perte d'intérêt progressive pour l'enseignement / apprentissage du vocabulaire. Cependant, nous examinerons plus en détail cette limite dans une troisième partie pour à présent nous intéresser à une discipline incontournable en matière de lexique et dont l'évolution va également avoir des répercussions sur notre vision de son enseignement / apprentissage : la sémantique.

2. De la sémantique lexicale à la sémantique discursive : de l'objectivisme au constructivisme

Quand on s'intéresse à la didactique du vocabulaire et à moins de travailler sur des glossaires ou des index, il est indispensable de s'intéresser à la discipline de la sémantique ainsi qu'à son évolution.

Le mot « sémantique » n'apparaît qu'à la fin du XIXe siècle car longtemps, la priorité des sciences du langage a été la bonne formation syntaxique des phrases et la phonologie. Ce n'est que petit à petit qu'on s'est finalement aperçu qu'on pouvait former des phrases acceptables mais impossibles à interpréter. On considère que l'ouvrage fondateur de la sémantique moderne est celui de Michel Bréal, *Essai de sémantique*, publié en 1897. Depuis, la sémantique a été définie à de nombreuses reprises, mais toutes les définitions ne s'accordent pas et certaines sont un peu réductrices.

Ainsi, dans leur ouvrage *Initiation à l'étude du sens : sémantique et pragmatique*, Moeschler et Zufferey indiquent que :

« Alors que la sémantique étudie le sens indépendamment du contexte d'utilisation des mots et des phrases, la pragmatique étudie le sens qui est communiqué dans un contexte particulier, c'est à dire lorsqu'une phrase est prononcée par un locuteur spécifique à un moment donné. » (2012 : 9).

Si cette définition n'est peut-être pas totalement incorrecte, il nous semble important d'y ajouter une correction concernant la notion de « contexte ». En effet, si l'étude des énoncés produits dans une situation de communication particulière et en tenant compte notamment de variables telles que le registre à adopter ou les caractéristiques principales des interlocuteurs relève de la pragmatique, il serait erroné d'affirmer que la sémantique n'intègre aucune notion de contexte. Sinon, comment expliquer que des modèles tels que la sémantique interprétative (Rastier, 1987) ou la sémantique des possibles argumentatifs (SPA) (Galatanu, 2000) puissent relever du domaine de la sémantique, bien qu'ils se situent en-dehors du cadre strict de la sémantique lexicale.

Il est nécessaire, avant d'aller plus loin, d'effectuer ici une précision concernant la définition de ce que nous entendons par contexte. Ducrot, dans son *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, distingue le contexte, qui renvoie selon lui à « l'entourage linguistique d'un

élément » (1972 : 631), de la situation de discours, qui renvoie à « l'ensemble des circonstances au milieu desquelles a lieu une énonciation » et qui regroupe plus précisément :

« à la fois l'entourage physique et social où elle prend place, l'image qu'en ont les interlocuteurs, l'identité de ceux-ci, l'idée que chacun se fait de l'autre (y compris la représentation que chacun possède de ce que l'autre pense de lui), les événements qui ont précédé l'énonciation (notamment les relations qu'ont eues auparavant les interlocuteurs, et les échanges de paroles où s'insère l'énonciation en question). »
(1972 : 631).

Cependant, et comme il le précise lui-même, tous les linguistes ne s'entendent pas sur ces définitions. On peut voir par exemple, dans la définition délivrée ci-dessus, que ce que Moeschler et Zufferey nomment « contexte » renvoie, chez Ducrot, à la « situation de discours ».

Pour nous positionner, nous avons choisi d'adopter le point de vue d'Olga Galatanu sur cette dichotomie, puisqu'elle est l'auteure de la théorie sémantique qui aura le plus d'influence pour notre travail. Dans un article publié en 2009 dans les *Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage* (Garra & Longhi (dir.)), Olga Galatanu qualifie d'« informations contextuelles » (2009 : 55) les connaissances préalables des deux interlocuteurs nécessaires à l'interprétation d'un énoncé, par opposition à « l'environnement sémantique » (2009 : 55). Pour la suite de ce travail, nous appellerons donc « contexte » ce que Ducrot définit comme la « situation de discours », et « environnement sémantique » ou « contexte discursif » ce qui pour lui renvoie au « contexte ».

Cette distinction étant établie, nous pouvons à présent poursuivre le fil de notre réflexion. Et c'est avec la sémantique interprétative de Rastier, qui marque, selon nous, la transition entre sémantique lexicale et sémantique discursive, que cette discipline s'ouvre au contexte et en particulier au contexte discursif, ouvrant ainsi la voie à différentes théories sémantiques constructivistes et contextualistes, parmi lesquelles on retrouve le modèle de la SPA de Galatanu, qui présente cependant des assises théoriques différentes, notamment en ce qu'il s'inscrit dans la sémantique argumentative.

Dans ce travail, nous ne retiendrons donc pas les définitions de la sémantique qui excluent toute notion de contexte. Nous préférons mettre l'accent sur la construction discursive du sens et la relation entre sens et contexte, la compétence sémantique consistant, selon Olga Galatanu, à acquérir « la capacité de reconnaître et de produire des séquences textuelles et **contextuelles**

conformes au protocole sémantique de la langue à apprendre » (Galatanu, 2006). Pour cette raison, nous adopterons la définition de Pierre Larrivée :

« La sémantique linguistique peut se décrire comme la discipline qui cherche à expliciter les propriétés des formes linguistiques leur permettant ultimement d'évoquer l'univers d'expérience. » (2008 : 9)

Cependant, cette prise de conscience de l'importance du contexte dans la construction discursive du sens n'est apparue en sémantique que tardivement. La sémantique lexicale s'est donc construite sur une autre problématique : celle de la catégorisation, souvent dans une vision référentialiste du langage.

2.1 Le courant objectiviste et les traits référentiels

La sémantique lexicale, aussi appelée microsémantique, s'est donc particulièrement intéressée à la construction de la signification par l'intermédiaire d'une activité cognitive essentielle qui est la catégorisation effectuée par les sujets et qui serait à la base de la dénomination. Ainsi, Moeschler et Zufferey indiquent que « [l']ensemble des référents qui sont dénotés par un mot forment ce qu'on appelle une catégorie » (2012 : 39). Le mot « lama », par exemple, ne désigne pas un animal en particulier mais un ensemble de référents qui ont des traits communs : ce sont par exemple des mammifères, camélidés, qui produisent de la laine, ruminent... La question qui se pose est donc de savoir « quels sont les traits communs que doivent partager les référents afin d'entrer dans une même catégorie » (Moeschler et Zufferey, 2012 : 39).

Cette activité cognitive qu'est la catégorisation suppose de s'appuyer sur une position nécessairement référentialiste. La référence, telle qu'elle est définie par Kleiber, désigne cette « relation qui unit une expression linguistique au « quelque-chose » qu'elle exprime » (1999 : 15).

Selon les partisans du courant objectiviste, qui est le premier que nous allons aborder, mais pas le seul à adopter une position référentialiste, ce « quelque-chose » dont parle Kleiber renvoie à des entités du monde réel, qu'il s'agisse de la réalité objective ou des mondes possibles imaginaires, ce qui explique qu'on puisse parler des licornes ou du père Noël tout en se comprenant. Ainsi, J. Dubois et al. précisent-ils la définition de Kleiber en indiquant que si l'on adopte un point de vue objectiviste, la référence désigne « la fonction par laquelle un signe

linguistique renvoie à un objet du monde extralinguistique, réel ou imaginaire. » (1972, in Kleiber, 1999 : 18).

Selon Kleiber, le paradigme du sens référentiel renvoie à des « conceptions sémantiques qui postulent que le sens d'une expression linguistique est constitué par des traits auxquels doit satisfaire une entité pour être désignée par cette expression linguistique, c'est-à-dire pour être son référent » (1999 : 32). Le constat d'origine de ce paradigme est qu'on ne peut utiliser n'importe quelle dénomination linguistique pour désigner une entité particulière du monde extralinguistique.

D'un point de vue référentialiste, le sens, qui conditionne la référence, doit donc « être décrit en des termes référentiels, en quelque sorte, objectifs » (Kleiber, 1999 : 31). C'est également l'avis des tenants du courant objectiviste, selon lesquels « la catégorisation s'opère sur la base de propriétés communes. Les membres d'une même catégorie présentent des traits identiques » (Kleiber, 1990 : 13).

Ce découpage du sens en traits communs objectifs est l'objet de la première théorie sémantique que nous allons aborder, celle des Conditions Nécessaires et Suffisantes (CNS).

□ *Le modèle des Conditions Nécessaires et Suffisantes*

En ce qui concerne les fondements théoriques du modèle des conditions nécessaires et suffisantes, Moeschler et Zufferey (2012) soulignent le fait que l'idée est loin d'être nouvelle : c'est Aristote qui, pour expliquer la catégorisation, a eu l'idée de faire la liste des conditions nécessaires et suffisantes pour faire entrer un élément dans une catégorie. L'adjectif « nécessaires » renvoie à l'idée qu'une seule condition non satisfaite suffit pour exclure un référent de la catégorie quand l'adjectif « suffisantes » implique qu'aucune condition supplémentaire n'est exigée pour entrer dans la catégorie. Selon cette théorie, la définition sémantique d'un mot est donc « une conjonction de traits indépendants auxquels doit satisfaire une entité pour être appelée ainsi » (Kleiber, 1990 : 23).

Cette définition en termes de traits implique différentes conséquences. Tout d'abord, chaque référent doit pouvoir entrer dans une catégorie, qui a des « frontières clairement délimitées » (Kleiber, 1990 : 22). De plus, puisque tous les membres d'une catégorie doivent remplir les mêmes conditions pour en faire partie, tous y ont un statut égal (Moeschler et Zufferey, 2012). Un pingouin, par exemple, est considéré comme un oiseau au même titre qu'un moineau ou un kiwi. Enfin, l'appartenance à une catégorie est vériconditionnelle : un objet *x* est un oiseau ou

n'est pas un oiseau, il est possible d'émettre un jugement sur cette appartenance en termes de « vrai » ou « faux » (Kleiber, 1990).

Kleiber (1990), Moeschler et Zufferey (2012) s'accordent pour dire que plusieurs critiques ont pu être formulées à l'égard du modèle des CNS. En premier lieu, il est difficile de lister les CNS de chaque catégorie et d'être exhaustif. On peut également soulever un autre problème : si un seul référent d'une catégorie ne remplit pas une condition, alors cette condition n'est pas une CNS (Moeschler et Zufferey, 2012). Cela peut poser question dans le célèbre exemple de la condition « voler » pour la catégorie « oiseau ». En effet, le pingouin et l'autruche, par exemple, étant incapables de voler, ce trait ne peut être définitoire de la catégorie « oiseau ».

De plus, le modèle des CNS ne prend pas en compte la dimension verticale de la dénomination (Kleiber, 1990). Par exemple, pour un x donné appartenant à la catégorie « pingouin », on pourra en théorie et sans distinction utiliser les mots « pingouin », « oiseau » ou « animal ». Pourtant, ce sera la catégorie « pingouin » qui, dans les faits, sera le plus souvent sélectionnée. On note donc une absence de prise en compte de la hiérarchie fonctionnelle des catégories les unes par rapport aux autres (Kleiber, 1990).

Le modèle des CNS est également difficilement applicable à certains éléments du vocabulaire, comme les adjectifs de couleur (Kleiber, 1990), et peu adapté pour rendre compte de la polysémie.

Enfin, les limites entre chaque catégorie sont posées comme très rigides, alors même qu'en pratique elles peuvent dépendre des sujets ou des contextes (Moeschler et Zufferey, 2012). La question de savoir où s'arrête la catégorie « bleu » et où commence la catégorie « vert » et vice versa, par exemple, peut vite devenir sujet à désaccord.

Le découpage du sens en termes de traits indépendants et nécessaires a cependant été repris par d'autres modèles sémantiques, à commencer par l'analyse sémique.

□ *L'analyse sémique*

L'analyse sémique, qui relève du courant structuraliste européen et s'inscrit également dans une position objectiviste, présentait, à l'inverse du modèle des CNS, l'ambition de vouloir se détacher de la référence. En effet, son objectif était « de libérer les sèmes de tout lien avec le référent pour ne retenir que leur côté opératoire, fonctionnel, c'est-à-dire pleinement linguistique » (Kleiber, 1990 : 40). Cependant et bien malgré elle, l'analyse sémique ne peut

qu'être appuyée sur la référence qu'elle aimerait voir disparaître. En effet, la perspective différentielle dans laquelle elle se positionne nécessite une connaissance préalable de chacun des lexèmes afin de pouvoir les confronter (Kleiber, 1999). Ainsi, si l'on veut attribuer le sème « urbain » au mot « autobus » et le sème « rural » à « autocar », il faut en premier lieu avoir une bonne connaissance des référents extralinguistiques auxquels renvoient les mots. Selon Kleiber, le caractère linguistique des sèmes n'est « rien d'autre que la manifestation de leurs critères nécessaires d'applicabilité référentielle » (Kleiber, 1999 : 38).

La différence avec le modèle des CNS n'est donc pas l'absence de composante référentialiste, mais la justification des traits proposés : contrairement aux CNS, la pertinence des sèmes « ne provient pas d'une vérification première effectuée sur les référents, mais de leur caractère distinctif » (Kleiber, 1990 : 24).

On retrouve donc l'idée selon laquelle « le sens d'un mot correspond à l'addition d'un ensemble de traits binaires » (Moeschler et Zufferey, 2012 : 44), qui se réalisent (+) ou ne se réalisent pas (-). C'est l'addition de ces traits, appelés sèmes, qui va construire le sens des mots (ou sémèmes) appartenant à un même champ lexical. Cependant, la définition des sémèmes repose sur des rapports de ressemblances et de différences et on travaille donc sur des listes de mots appartenant à un même champ lexical. La perspective contrastive est primordiale : un trait est pertinent s'il permet de distinguer un mot d'un autre.

Pour illustrer ce propos, on peut ici mentionner l'exemple du champ lexical des sièges réalisé par Pottier en 1963 :

Sémème	Sème 1 : Pour s'asseoir	Sème 2 : Sur pied	Sème 3 : Pour une personne	Sème 4 : Avec dossier	Sème 5 : Avec bras	Sème 6 : Matériel rigide
siège	+	-	-	-	-	-
chaise	+	+	+	+	-	-
fauteuil	+	+	+	+	+	+
tabouret	+	+	+	-	-	+
canapé	+	+	-	+	-	+
pouf	+	-	+	-	-	-

Nouveau Petit Robert : "chaise : I.1. Siège à pieds, à dossier, sans bras, pour une personne. Chaise en bois, en métal. Chaise cannée, paillée. Chaise pliante".

On notera que tout comme dans la théorie précédente, chaque référent doit présenter tous les sèmes requis pour être accepté dans la catégorie. Un référent qui aurait tous les sèmes de la catégorie « fauteuil » à l'exception du sème « matériel rigide » ne pourrait être catégorisé comme un « fauteuil ». Cependant, la différence est qu'il existe désormais une hiérarchie entre les sèmes qui peuvent être inhérents ou secondaires. De plus, certains traits peuvent être plus ou moins contributifs de la définition du sens.

Selon Moeschler et Zufferey (2012), ces traits sémantiques ou sèmes doivent être pertinents, généraux, tendus vers l'universalité (donc non limités à une langue donnée) et non décomposables (primitifs de sens).

On observe également, dans le modèle de l'analyse sémique, une tentative de prendre en compte la dimension verticale de la dénomination, absente dans le modèle des CNS, grâce à l'opposition sur le plan sémantique entre archisémème et sémème, ou bien entre archilexème et lexème sur un plan lexical (Kleiber, 1990). Ainsi, si on reprend l'exemple de Pottier, le « terme siège fonctionne comme archilexème par rapport à un lexème comme chaise » (Kleiber, 1990 : 32). Pour s'exprimer, on choisirait donc principalement d'avoir recours aux lexèmes, par souci de ne pas être trop général et d'éviter un usage trop ambigu du langage.

Cependant, l'analyse sémique, tout comme le modèle des CNS, a été critiquée pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cette analyse, assez rigide, est également réductrice car elle ne permet pas d'exprimer les relations entre les sèmes (pour les verbes à deux prédicats par exemple) et ne fait pas apparaître certains éléments définitoires d'un mot car ils ne servent pas à le différencier d'un autre à l'intérieur d'un champ lexical.

Mais la critique la plus importante concernant le modèle des CNS et l'analyse sémique renvoie au fait que les deux théories sémantiques prônent une conception du sens décontextualisée. Aucune ne prend en compte la subjectivité du sujet et les possibles variations du sens, qui est décomposé en traits considérés comme stables et objectifs.

Un nouveau courant apparaît alors, dans l'optique de dépasser ces limites du courant objectiviste. Sans remettre en cause le paradigme référentialiste, il s'agit de prendre en compte l'expérience du sujet, sa subjectivité. C'est la naissance de l'expérentialisme.

2.2 L'expérialisme ou la prise en compte de l'expérience des sujets

L'expérialisme est un courant de pensée « centré sur l'étude de la dépendance de la cognition à la corporéité et à l'ancrage de l'individu dans son environnement matériel, social et culturel » (Fastrez, 2014 : 36). Appliqué à la sémantique, il s'intéresse à « la signification pour un individu ou pour une communauté » (Johnson, 1987, cité par Fastrez, 2014 : 37), signification qui s'appuie notamment sur l'expérience de l'individu ou de la communauté en question.

Au niveau du processus de catégorisation, on ne s'intéresse plus à des catégories « logiques » qui s'appuient sur une liste de conditions à remplir mais à des « catégories dites naturelles, qui vise[nt] avant tout à décrire leur organisation interne et externe en relation avec leur fonctionnalité » (Kleiber, 1990 : 14).

L'expérience du sujet étant au centre de ce courant, on ne s'étonne pas que des chercheurs en psychologie et en philosophie soient à l'origine des deux théories auxquelles nous allons à présent nous intéresser : la théorie du prototype et celle du stéréotype.

□ *La sémantique du prototype*

La sémantique du prototype est basée sur des propositions formulées dans les années 70 par Eleanor Rosch, psychologue américaine, et son équipe, qui remettent en cause la validité psychologique de l'analyse sémique. Il existe deux versions de ce modèle : la version standard et la version étendue, qui « n'est pas une simple suite logique naturelle de la version standard » (Kleiber, 1990 : 46) mais marque une rupture radicale sur certains points et peut être considérée comme une théorie à part entière. Cependant, c'est sous sa version standard que la sémantique du prototype est la plus connue, et c'est donc sur celle-ci que nous allons nous attarder.

Pour concevoir la sémantique du prototype, Eleanor Rosch base ses travaux sur des expériences menées aux États-Unis et dans lesquelles elle mesure le temps de réponse des sujets lorsqu'ils doivent ranger des objets dans différentes catégories sémantiques. Les expériences démontrent que plus un élément est considéré comme typique d'une catégorie, plus le temps de réaction des sujets est faible et plus leurs avis sont unanimes. En revanche, plus un élément est marginal, plus le temps de réaction augmente et plus les avis divergent. De ces expériences naît la notion de prototype, qui est défini comme étant « le meilleur exemplaire ou encore la meilleure instance, le meilleur représentant ou l'instance centrale d'une catégorie » (Kleiber, 1990 : 47-48).

À la suite de cette définition, un problème a été soulevé : celui de la variation interindividuelle dans l'élection de ce meilleur exemplaire. Mais les expériences d'Eleanor Rosch, reprises par d'autres chercheurs tels Denis (1978) ou Dubois (1982) « font cependant état d'une assez grande stabilité ; même si des désaccords subsistent [...], il règne un consensus assez large chez les sujets d'une même communauté » (Kleiber, 1990 : 48). On voit donc que la définition du prototype d'une catégorie repose sur un accord, une dimension collective, ce qui va rapprocher la théorie du prototype de la théorie que nous allons décrire ci-après : la théorie du stéréotype de Putnam.

Mais restons pour l'instant sur la sémantique du prototype, qui repose sur différentes thèses. Tout d'abord, Eleanor Rosch et son équipe mettent en avant une structure interne prototypique des catégories, qui diffère donc de l'organisation des catégories du modèle des CNS et de l'analyse sémique, qui postulaient que tous les membres d'une même catégorie avaient un statut égal. Dans la sémantique du prototype, chaque catégorie est « constituée d'instances prototypiques centrales autour desquelles se groupent de façon plus ou moins rapprochée des instances moins prototypiques » (Kleiber, 1990 : 52). L'appartenance aux catégories est donc « graduelle » (Moeschler et Zufferey, 2012 : 41), et correspond au degré de représentativité de l'objet. Cela implique également que les frontières entre les catégories deviennent plus floues, on ne peut pas dire exactement où s'arrête et où commence une catégorie.

Le critère pour décider si un objet appartient à une catégorie ou non change de plus radicalement. On ne cherche plus des propriétés communes à tous les membres mais une ressemblance de famille. L'appartenance à une catégorie se décide de façon globale, « sur la base du degré de similarité avec le prototype » (Kleiber, 1990 : 51), qui occupe la position centrale. Pour la catégorie « fruit » par exemple, la sous-catégorie « pomme » sera considérée, en France, comme plus prototypique que la sous-catégorie « papaye ». Il est important de mettre en avant le caractère culturel de cette théorie car, en Colombie, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle la « papaye » sera jugée plus représentative que la « pomme » de la catégorie « fruit ».

Cependant le prototype, quel qu'il soit, possède certaines caractéristiques que les expériences d'Eleanor Rosch et son équipe ont révélées. Il est notamment catégorisé plus vite que les membres non prototypiques, et est mentionné en premier lorsque les sujets sont invités à énumérer les membres d'une catégorie. De plus, les prototypes d'une catégorie sont les premiers membres appris par les enfants (Kleiber, 1990).

La question qui s'est alors posée est celle de savoir pourquoi tel membre d'une catégorie est jugé plus prototypique qu'un autre. Une seule explication est retenue dans la version standard, ce qui selon Kleiber est une erreur : les critères de familiarité et de fréquence d'usage sont écartés, et « le meilleur exemplaire est jugé comme étant le meilleur, parce qu'il possède les propriétés considérées comme typiques de la catégorie » (Kleiber, 1990 : 61). Le moineau, par exemple, est considéré comme plus prototypique de la catégorie « oiseau » que le pingouin parce qu'il est plus petit, peut voler, mange des graines et des insectes, pépie. Mais cette conception du prototype en termes d'« attributs typiques » (Kleiber, 1990) a été critiquée par des chercheurs comme Kleiber, car elle ne remet pas en cause le « principe de componentialité du sens d'un mot », soit « le bien-fondé d'une analyse en termes de traits sémantiques » (Kleiber, 1990 : 67) et échoue donc aux mêmes endroits que le modèle des CNS, pour décrire certains domaines du vocabulaire comme celui des adjectifs de couleur par exemple.

La différence est cependant que la sémantique du prototype est moins stricte que le modèle des CNS. On peut ainsi retrouver des propriétés qui ne sont pas vérifiées par tous les membres d'une catégorie mais sont intuitivement considérées comme définitoires de celle-ci, comme le trait « voler » pour la catégorie « oiseau ». Les propriétés typiques n'ont donc pas besoin d'être vérifiées chez tous les exemplaires et à l'inverse des sèmes, elles ne sont pas obligatoirement contrastives.

La sémantique du prototype s'est également intéressée à la question de la dimension verticale de la dénomination. Pourquoi choisit-on d'appeler un *x* donné « chien » et non pas « mammifère », « quadrupède » ou « animal » ? Eleanor Rosch et son équipe proposent, pour répondre à cette question, une classification en trois niveaux. Le niveau superordonné serait constitué des catégories « animal », « quadrupède » ou encore « mammifère ». Le niveau de base correspondrait à la catégorie « chien » quand le niveau subordonné serait constitué de « boxer », « labrador »... Selon elle, le niveau de base serait le plus saillant au niveau cognitif et donc celui qui serait le plus sélectionné par les locuteurs d'une langue.

La sémantique du prototype présente plusieurs avantages. En premier lieu, la plus grande souplesse de ses catégories, tout de même stabilisées par un prototype central, permet de rendre compte du « flou d'applicabilité référentielle » (Kleiber, 1987, cité dans Kleiber, 1990 : 105) et donc des cas marginaux et des variations interindividuelles de catégorisation. Elle permet également d'expliquer la détermination d'un niveau catégoriel privilégié dans la dénomination et d'intégrer aux catégories des traits sémantiques pertinents mais non nécessaires. Pour ces

différentes raisons, elle peut être considérée comme une avancée importante en sémantique lexicale.

Cependant, ce modèle présente aussi des difficultés et a fait face à plusieurs critiques. En premier lieu et même si la sémantique du prototype refuse *a priori* la dimension analytique du modèle des CNS, sa trop grande rigidité et le caractère nécessairement partagé des traits sémantiques, « il semble pourtant que de tels traits soient indispensables à l'organisation catégorielle » (Kleiber, 1990 : 121). De plus, la sémantique du prototype est plus apte à expliquer certaines catégories que d'autres. Par exemple d'un point de vue référentiel, il est difficile de l'appliquer à des catégories telles « mère » ou encore « rouge », « bleu ». D'un point de vue grammatical également, elle s'adapte plus facilement à un nom qu'à un verbe (Kleiber, 1990). Le modèle du prototype est aussi difficile à appliquer pour rendre compte de la polysémie ou bien dans le cadre d'unités supérieures au mot, et ne peut donc témoigner de la construction du sens du mot en discours (Kleiber, 1990), ce qui nous intéresse dans ce travail. Enfin, on lui a reproché d'être devenu trop vague, la notion de ressemblance de famille étant considérée comme floue (Moeschler et Zufferey, 2012).

□ *La théorie du stéréotype*

À la même époque que la sémantique du prototype, un autre modèle sémantique s'inscrit dans le courant de l'expérentialisme : il s'agit de la théorie du stéréotype, développée par le philosophe Hilary Putnam en 1975.

La théorie du stéréotype est souvent rapprochée de la sémantique du prototype car les différents traits qui forment le prototype correspondent « peu ou prou à la collection de traits constituant le stéréotype chez Putnam, d'où l'assimilation qui est très souvent opérée entre les deux » (Kleiber, 1990 : 68). De plus, les deux théories considèrent que le plus important dans le processus de catégorisation est la prise en compte des données sémantiques d'un point de vue social et la prise en compte de l'expérience des sujets (Kleiber, 1990).

Cependant, les perspectives adoptées par les deux modèles sont différentes. Alors que les stéréotypes s'appuient sur les conventions sociales, les prototypes décrivent « les principes psychologiques d'économie conceptuelle, qui influencent la catégorisation sémantique » (Geeraerts, 1985, in Kleiber, 1990 : 68).

Par ailleurs et comme nous allons le voir, le stéréotype possède des conditions nécessaires alors que la sémantique du prototype n'en possède pas. Le modèle sémantique des stéréotypes se veut

donc un juste milieu entre la trop grande rigueur du modèle des CNS et la trop grande souplesse de la sémantique du prototype.

Dans le modèle du stéréotype développé par Hilary Putnam, les conditions de catégorisation relèvent donc de deux types : on a des CNS d'une part, et des conditions justifiées par leur fréquence d'autre part (Moeschler et Zufferey, 2012). Par exemple, si l'on reprend à nouveau l'exemple de la catégorie « oiseau », les CNS incluent le fait d'avoir des ailes et les conditions fréquentes la capacité de voler. Le stéréotype regroupe ainsi « l'ensemble des connaissances qu'un individu non expert a d'un objet » (Moeschler et Zufferey, 2012 : 43). Cette définition est importante car la théorie du stéréotype est la première qui prend en compte le niveau de connaissance d'un locuteur dans sa façon de catégoriser. Ce modèle permet donc d'apporter un début d'explication aux différences « interindividuelles » de catégorisation. Par exemple, pour un locuteur non expert, la condition « dorée » apparaîtra sûrement pour définir la catégorie « or », alors qu'un locuteur expert affirmera que ce n'est pas sa vraie couleur.

Le modèle des stéréotypes a de plus pour objectif de rendre compte de la description du sens en usage et la représentation du sens visée est celle qui permet le bon usage des mots dans le fonctionnement des interactions sociales en général. C'est pour cela qu'il distingue locuteur non-expert et locuteur expert, puisque le stéréotype renvoie à la conception d'un mot partagée par le plus grand nombre et permettant le bon fonctionnement de la communication. Un locuteur non-expert, par exemple, n'a pas besoin d'avoir toutes les connaissances d'un botaniste concernant la catégorie des tomates pour pouvoir en parler. La signification revêt un caractère approximatif nécessaire pour l'efficacité des communications puisque seuls les spécialistes sont en mesure de comprendre une signification plus précise... et on ne peut pas être spécialiste en tout. En revanche, chaque locuteur a une idée plus ou moins exacte sur un grand nombre de sujets.

Le modèle du stéréotype relève également d'une orientation sociolinguistique et prend nécessairement en compte des informations contextuelles car les conceptions partagées peuvent être différentes d'une culture à l'autre (Kleiber, 1999). Les fruits et légumes, d'un pays à l'autre, ne sont par exemple pas les mêmes et certains fruits peuvent exister dans un pays mais pas dans un autre, leur catégorie ne renvoyant alors à rien de connu. C'est le cas notamment du *lulo*, qui est très présent en Colombie mais demeure inconnu en France.

Mais comme chaque théorie, le modèle du stéréotype a fait face à des critiques. En effet, si son application est plutôt aisée pour les noms concrets, il devient moins opérationnel lorsqu'on essaie de l'appliquer à des adjectifs ou noms abstraits. De plus, et comme la sémantique du

prototype, il ne remet pas en question la décomposition du sens en traits (Moeschler & Zufferey, 2012).

En réaction à ces critiques à l'encontre de ces deux modèles qui, s'ils prennent en compte l'expérience du sujet et sa subjectivité, continuent à adopter une vision de la signification en termes de traits sémantiques, un nouveau courant va voir le jour et remettre en question jusqu'au paradigme référentialiste qui sous-tendait, jusque là, tous les modèles de sémantique lexicale. En effet, du modèle des CNS à la théorie des stéréotypes, les chercheurs se sont appuyés sur l'existence d'objets extralinguistiques auxquels renvoyaient les mots par l'intermédiaire d'une relation de référence, définie ci-dessus. Cela ne sera pas le cas dans le courant qui va alors apparaître : celui du constructivisme. On peut d'ores et déjà noter que ce courant est adopté de façon plus ou moins radicale dans les théories qui vont suivre : ainsi, dans la théorie de la SPA, Galatanu s'appuie sur un constructivisme modéré qui n'exclut pas la survivance d'une dimension référentialiste au sens de Kleiber (1999).

2.3 Le constructivisme et la remise en cause de la réalité

Selon les tenants du constructivisme, la réalité et le monde réel ne sont pas si réels que ça et renvoient à un « univers construit » (Kleiber, 1999 : 18). Le monde ne préexiste pas au discours, nous le construisons selon la perception que nous en avons. Il n'existe donc pas de réalité objective, et la langue ne peut être réduite à une nomenclature renvoyant à des objets extralinguistiques.

La relation entre sens et référence s'en trouve donc bouleversée. Alors que jusqu'à présent, le paradigme référentialiste était omniprésent, on opte à l'intérieur du constructivisme pour un sens « intact de toute contamination référentielle » (Kleiber, 1999 : 31) et qui devient donc aréférentiel. Le sens est entièrement construit en discours, sa stabilité est remise en question et on nie « l'existence d'un sens prérequis partagé, d'un sens déjà donné ou connu en quelque sorte par le locuteur et de l'interlocuteur [...], c'est-à-dire un sens associé par avance à certaines expressions linguistiques » (Kleiber, 1999 : 35).

Selon Kleiber, objectivisme et constructivisme sont, à l'extrême, des positions trop radicales. En effet, il apparaît nécessaire de devoir parfois séparer sens et référence, pour rendre compte, par exemple, « d'expressions non synonymes qui renvoient pourtant à un même référent » (Kleiber, 1999 : 30). On voit d'ailleurs le problème rencontré par les théories objectivistes pour

rendre compte de la polysémie. Cependant, Kleiber ajoute qu'« on ne peut construire avec rien et donc l'existence de morceaux sémantiques stables ou sens conventionnel est nécessaire au fonctionnement interprétatif » (Kleiber, 1999 : 36). L'auteur en veut pour preuve le fait que même les termes les plus instables ne peuvent être utilisés pour désigner tout et n'importe quoi, ce qui prouve l'existence d'éléments stables dans leur signification.

De plus et concernant la position adoptée par les constructivistes qui affirment que le monde objectif n'existe que selon notre perception et que rien ne préexiste au discours, elle apparaît également trop extrême. En effet, si on ne peut nier que toute réalité est conceptualisée et expérimentée à travers notre perception, ce qui en remet fortement en cause l'objectivité, il semble tout de même que cette perception du monde soit partagée et présente une stabilité intersubjective. Elle apparaît donc comme relativement objective et étant « largement identique d'un individu à l'autre », elle forme alors « une sorte de socle pour une intercompréhension réussie » (Kleiber, 1999 : 22). C'est ce qui, selon Kleiber, autorise à parler du réel comme s'il était effectivement réel.

De plus, il indique que le principe même qui sous-tend le constructivisme plaide pour l'existence d'une certaine réalité objective : c'est bien « parce que nous croyons que la réalité est un donné objectif que nous pouvons envisager de la conceptualiser » (Kleiber, 1999 : 22).

Enfin, sans postulat d'un monde réel, on ne peut parler de mondes possibles, et les pingouins ou l'abbé Pierre devraient donc être considérés au même titre que les licornes ou le père Noël comme des constructions sémantiques, ce qui n'est pas le cas.

Tout cela conduit à considérer l'adoption d'un constructivisme radical comme dangereuse et à favoriser la « nécessité de postuler que le sens est, au moins partiellement, tourné vers la référence » (Kleiber, 1999 : 31). Ce constructivisme modéré est la position adoptée par une théorie qui marque la transition entre la sémantique lexicale et la sémantique discursive et qui se tourne de plus en plus vers la construction du sens en discours : la sémantique interprétative de Rastier, développée dans les années 80.

Si François Rastier ne tourne pas encore le dos à une décomposition du sens sous forme de traits sémantiques et emprunte beaucoup à l'analyse sémique, il introduit également une conception plus dynamique du sens qui nécessite de la part de l'interlocuteur qui doit y accéder une reconstruction par l'intermédiaire du processus d'interprétation. Adoptant un positionnement critique par rapport aux travaux antérieurs sur le sens, il est également le premier à introduire la notion de contexte en sémantique, en remettant en cause la triade sémiotique introduite par

Morris et qui distingue entre syntaxe, sémantique et pragmatique. Selon lui, si on veut étudier le sens, on ne peut établir une rupture entre sémantique et pragmatique. Ainsi, il indique dans un ouvrage intitulé *Sémantique interprétative* :

« [É]vitant de choisir entre des théories non contextuelles du sens, et des théories non linguistiques du contexte, nous avons cherché à intégrer à une sémantique rationnelle de l'interprétation des facteurs que l'on dit trop commodément pragmatiques » (1987 : 11).

Il s'agit de refuser la division traditionnelle entre sémantique et pragmatique, l'une et l'autre étant interdépendantes.

Un autre fondement théorique de sa sémantique interprétative est que « tout sens, même au palier micro-sémantique, est le produit d'opérations d'interprétation et demeure donc relatif à une stratégie » (Rastier, 1987 : 12). En d'autres termes, les mots ne sont pas simplement des étiquettes qui renvoient à des objets : pour accéder au sens, il faut recourir à une interprétation qui va permettre de le construire en fonction des situations. C'est une grande nouveauté : les langues ne sont plus des nomenclatures décontextualisées.

On est donc, comme nous l'avons vu, en présence d'une sémantique de type constructiviste, même si l'attache référentialiste est conservée. De plus, Rastier s'inscrit dans un contextualisme modéré, selon lequel les mots ont certes une valeur sémantique qui dépend du contexte dans lequel ils sont utilisés, mais également une base de signification fixe (Kleiber, 1999). Rastier reprend donc la notion de « sème » mais se propose de la compléter. Il veut garder la rigueur de l'analyse sémique mais en faisant en sorte qu'elle soit plus contextualisée, plus subjective. Pour cela, il introduit de nouvelles distinctions.

Tout d'abord, il distingue entre les sèmes génériques, communs à différents mots, et les sèmes spécifiques, qui les différencient. Ensuite, et puisque la construction du sens se fait en discours, les sèmes ne peuvent être exhaustifs. Chaque nouveau texte est une possibilité de construire un nouveau sème relatif au contexte, et donc un nouveau sens. En conséquence, Rastier reprend la distinction signification (langue) / sens (discours) introduite par Ducrot (1980) pour distinguer entre sèmes inhérents à la signification et sèmes afférents, actualisés en contexte. Il indique que :

« c'est en effet le texte qui détermine le sens des mots – à partir certes de leur signification en langue, mais en l'élaborant, en l'enrichissant et/ou en la restreignant

par l'action de normes génériques et situationnelles » (Rastier, 1990).

Cette dichotomie signification vs sens, qui se trouve au centre de notre travail, sera d'ailleurs reprise dans la sémantique des possibles argumentatifs de Galatanu.

De plus et pour rendre davantage compte du contexte, Rastier introduit la notion d'isotopie, qui est une notion nécessairement contextuelle et peut être définie comme la répétition d'un sème dans un texte, « qu'il provienne des connaissances apportées par le mot, des informations pragmatiques ou des connaissances du monde » (Larrivée, 2008 : 73). L'isotopie peut aider à l'interprétation, au travail de désambiguïsation des mots qui sont par nature polysémiques, comme l'indique Galisson (1983). En effet, c'est le contexte discursif et notamment cette répétition d'un même sème qui va entraîner chez l'interlocuteur le choix d'une interprétation par rapport aux autres interprétations possibles. Ainsi, comme le souligne Pierre Larrivée, « [l]'activité interprétative procède ainsi par contextualisation » (Larrivée, 2008 : 73).

Cependant et malgré toutes ces avancées, la sémantique interprétative de Rastier, qui ne fait plus partie des sémantiques lexicales mais s'inscrit dans la sémantique textuelle, demeure très empreinte de structuralisme (Longhi, 2008). On le voit avec la conservation de la décomposition des mots sous forme de sèmes, qui la « situe dans une approche différentielle de la signification » peu dynamique (Longhi, 2008 : 57).

On observe cependant, à travers ce résumé extrêmement condensé de la sémantique interprétative de Rastier et malgré les limites exposées, son souci d'intégrer à la sémantique un composant pragmatique, et l'importance qu'il accorde au processus d'interprétation mis en œuvre par le sujet pour (re)construire le sens des mots. On comprend mieux pourquoi ce modèle est considéré comme une charnière entre sémantique lexicale et sémantique discursive, cette dernière étant celle qui nous intéresse le plus dans ce travail. Comme le dit si bien Rastier : « La langue propose, le texte dispose » (1990).

En ce qui concerne la sémantique discursive, le modèle que nous allons maintenant présenter, dans la continuité de la sémantique interprétative de Rastier, s'inscrit dans un courant constructiviste en s'appuyant sur la dichotomie signification vs sens initialement proposée par Ducrot (1980). Il adopte également une position contextualiste, modérée par la conservation d'une base de signification qui n'est plus un ensemble de sèmes mais un noyau composé de blocs signifiants reliés entre eux par différents connecteurs. Enfin, il intègre une composante pragmatique qui n'est pas distincte de la sémantique mais intégrée dans la signification même des mots.

Il s'agit du modèle de la sémantique des possibles argumentatifs (SPA) développé par Olga Galatanu. Et s'il présente de nombreux points communs avec la sémantique interprétative de Rastier, nous allons voir qu'il a ses racines non pas dans l'analyse sémique mais plutôt dans la théorie de l'argumentation dans la langue, qui sera par la suite appelée pragmatique intégrée et est développée par Ducrot dès 1972.

2.4 La sémantique des possibles argumentatifs d'Olga Galatanu

Avant de présenter le modèle d'Olga Galatanu, nous allons donc nous intéresser à ses fondements théoriques, afin de rendre plus clair l'exposé ultérieur de la sémantique des possibles argumentatifs.

□ La Théorie de l'argumentation dans la langue

Comme son nom l'indique, la théorie de l'argumentation dans la langue est une sémantique argumentative. Anscombe et Ducrot, dans leur ouvrage *L'argumentation dans la langue*, indiquent que le discours est non seulement le moyen de l'argumentation mais « également le terme » (1983 : 7).

Selon eux, un locuteur fait une argumentation lorsqu'il produit un énoncé E1, ou un ensemble d'énoncés E1, qui est destiné à faire admettre un énoncé E2 ou un ensemble d'énoncés E2. L'hypothèse qu'ils formulent est qu'il y a au sein même de la langue des contraintes qui régissent cette argumentation.

Ce qu'ils appellent les enchaînements argumentatifs d'un discours sont donc « liés à la structure linguistique des énoncés et non aux seules informations qu'ils véhiculent » (Anscombe et Ducrot, 1983 : 9). Le mot « presque », qu'ils utilisent pour illustrer leurs propos, indique par exemple qu'une situation n'est pas réalisée, même si on est proche de la fin. Et pourtant, il ne peut être utilisé que pour « servir des conclusions autorisées également par la réalisation de cette situation » (Anscombe et Ducrot, 1983 : 9). Par exemple, à la question : « Tu as fini de manger ? », on pourra répondre « Oui, presque », mais pas « Non, presque ». C'est ce qui justifie selon eux de faire relever l'étude des enchaînements argumentatifs du linguistique et non pas de l'extralinguistique.

Ces enchaînements argumentatifs relèvent d'un acte de langage particulier, qui est l'acte d'argumenter, distinct d'un acte avec lequel il a trop souvent été confondu, celui d'inférer.

Anscombe et Ducrot affirment au contraire qu'argumentation et inférence ne sont pas du même ordre : « [l']argumentation se situe toute 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 » (1983 : 14).

Pour en revenir à l'acte d'argumenter, plus abstrait que l'argumentation et qui peut se réaliser en dehors d'elle, il implique que tout énoncé est l'objet d'un acte d'argumenter. Cela signifie « qu'il se présente toujours comme attribuant à un ou plusieurs objets un certain degré dans l'ordre d'une qualité » (Anscombe et Ducrot, 1983 : 166). Par exemple, un énoncé p1 « le tonneau est plein » sera toujours argumentativement supérieur à un énoncé p2 « le tonneau est presque plein », en raison d'une évaluation par rapport au degré atteint dans la plénitude du tonneau.

Anscombe et Ducrot remettent en question, comme Rastier l'avait fait dans sa sémantique interprétative, l'opposition qui est faite entre sémantique et pragmatique. La pragmatique ne doit pas travailler sur les résultats de la sémantique, comme le prône la thèse néo-positiviste. Elle doit « travailler directement sur la structure syntaxique de l'énoncé » (Anscombe et Ducrot, 1983 : 20).

La pragmatique intégrée de Ducrot est ainsi nommée car le chercheur « propose d'intégrer à la description des énoncés la valeur pragmatique de leur énonciation » (Longhi, 2008 : 135). La pragmatique ne se contente plus, comme dans la sémantique interprétative de Rastier par exemple, d'intervenir dans l'interprétation sémantique : elle est intégrée à la langue. La valeur sémantique des énoncés devient une « hypothèse interne » (Longhi, 2008) et la construction du sens nécessite deux composants :

- un composant linguistique, qui « fait correspondre à l'énoncé une signification » (Longhi, 2008 : 136), signification qui n'est pas un simple constituant auquel il faudrait rajouter quelque-chose pour obtenir le sens en discours mais donne des instructions pour pouvoir découvrir ce sens ;
- un composant rhétorique, qui « calcule, à partir de la signification de l'énoncé et d'une description de la situation, le sens de l'énonciation » (Longhi, 2008 : 136).

La théorie de l'argumentation dans la langue s'appuie, enfin, sur la notion de topoï. Les topoï sont des « principes généraux qui servent d'appui au raisonnement mais qui ne sont pas le raisonnement » (Longhi, 2008 : 138). Ils peuvent être décrits comme des mots derrière les mots et sont présentés comme « faisant l'objet d'un consensus au sein d'une communauté » (Longhi, 2008 : 138). Ils sont divisés en topoï intrinsèques, qui sont internes à la signification de l'unité

lexicale, et en topoï extrinsèques, qui sont construits en discours. Les topoï peuvent être rapprochés des stéréotypes de Putnam, et donc également des stéréotypes développés par Olga Galatanu dans sa sémantique des possibles argumentatifs.

Ce n'est pas la seule idée que Galatanu emprunte à la théorie de l'argumentation dans la langue. En effet, elle considère également que tout acte langagier est un acte d'argumenter, et s'inscrit dans la continuité de la sémantique argumentative fondée par Ducrot, ainsi que dans une vision instructiviste de la signification lexicale (Kleiber, 1999).

Olga Galatanu emprunte également à un développement ultérieur de la théorie de l'argumentation dans la langue : la théorie des blocs sémantiques.

□ *La théorie des blocs sémantiques*

La théorie des blocs sémantiques fait également partie du courant de la sémantique argumentative, mais il s'agit d'une approche prédicative de l'argumentation (Carel, 2011).

Marion Carel, qui est à l'origine, avec Ducrot, de la théorie des blocs sémantiques, reproche en effet à Anscombe et Ducrot de rester attachés à l'hypothèse d'un « passage de l'argument à la conclusion » (Carel, 2011:17). Par exemple, dans un énoncé du type « Pierre s'est trouvé devant une chose dangereuse à faire, et il a donc renoncé à la faire », il y aurait selon eux deux affirmations : celle du danger et celle du renoncement.

Or, Carel va plus loin dans le raisonnement en déclarant que la conclusion d'un enchaînement n'ajoute rien à l'argument, puisque l'argument lui-même ne dit rien. Le locuteur d'un tel énoncé se contente d'indiquer une certaine réaction de Pierre au danger. Ainsi :

« [L]a connexion de l'argument et de la conclusion construit le prédicat argumentatif renoncer-à-cause-du-danger et c'est par ce seul prédicat que Pierre est décrit. Argumenter consiste, non à relier plusieurs jugements, mais à fabriquer de tels prédicats pour ensuite décrire une situation. » (Carel, 2011 : 18).

Dans chaque prédicat argumentatif, on retrouve un mode et un contenu. C'est le contenu qui sera qualifié de « bloc sémantique » et qui sera partagé par les prédicats argumentatifs de discours converses (Carel, 2011). Par exemple, si l'on prend les énoncés E « Pierre s'est trouvé devant une chose dangereuse à faire donc il a renoncé » et E' « Pierre s'est trouvé devant une chose dangereuse à faire pourtant il n'a pas renoncé », proposés par Marion Carel (2011), les blocs sémantiques sont identiques, le danger dont on parle est le même. En revanche, les deux

prédicats s'opposent par leur mode d'appréhension : dans un cas il est appréhendé sous un mode normatif (E), dans l'autre sous un mode transgressif (E').

Enfin, comme dans la théorie de l'argumentation dans la langue, on retrouve également des enchaînements qui sont :

« définis comme stables ou structurels, et seraient attachés aux mots dans tous leurs emplois, tandis que d'autres seraient des enchaînements relevant du contexte ou d'emplois plus particuliers » (Longhi, 2008 : 143).

Nous allons voir qu'Olga Galatanu, si elle ne parle pas de prédicats argumentatifs, reprend dans le modèle que nous allons à présent exposer la notion de blocs sémantiques. Ceux-ci seront inscrits à l'intérieur du noyau sémantique de la signification lexicale.

□ *Un développement de la théorie de l'argumentation dans la langue : la SPA de Galatanu*

Si Olga Galatanu s'inscrit dans l'héritage de la théorie de l'argumentation dans la langue, c'est qu'elle considère aussi que tout énoncé est nécessairement argumentatif. Elle revendique d'ailleurs cet héritage et développe également, pour définir la signification des entités linguistiques, une « sémantique argumentative intégrée » (Galatanu, 1999, citée dans Galatanu, 2000), c'est à dire que la signification lexicale des mots contient, en elle-même, une argumentation à déployer. Tout comme dans la théorie de Ducrot, on « passe de l'idée que la pragmatique intervient dans l'interprétation sémantique [...] à celle que la langue n'est qu'argumentative » (Longhi, 2008 : 137).

C'est ce qui nous a amenée, dans ce travail, à abandonner une distinction que nous pensions avoir à définir. En effet, à un stade très précoce de la réflexion, il nous est apparu judicieux de définir non seulement la compétence de communication mais également la compétence argumentative. Cependant et après avoir adopté le point de vue d'Olga Galatanu sur le sujet, point de vue qu'elle emprunte à ses prédécesseurs, cette dichotomie ne tient plus puisque communiquer, c'est argumenter. Le choix des mots utilisés, les associations actualisées en discours et la réalisation de possibles argumentatifs (voir infra) sont des choix d'argumentation.

Comme nous l'avons vu dans l'introduction, Olga Galatanu reprend également une distinction très importante et qui a été introduite par Ducrot (1980) : la distinction signification / sens. Ce

qui l'intéresse particulièrement est le passage de l'un à l'autre réalisé en discours, c'est-à-dire « l'encodage procédural » et les :

« ensembles d'instructions attachées aux significations de certains mots, dans une première étape, et, progressivement, de tous les mots du vocabulaire, dans la théorie des topoï (cf. Anscombe, 1995) et dans la théorie des blocs sémantiques (Carel et Ducrot, 1999) » (Galatanu, 2000).

Le sens des énoncés-occurrences, construit en discours, est donc nécessairement argumentatif et l'argumentation n'est autre qu'un « acte discursif » sous-tendu par d'un côté « une opération d'association de deux (ou plusieurs) représentations du monde dans un 'bloc signifiant' » et de l'autre « une opération de sélection qui permet de poser un lien 'naturel' entre ces représentations » (Galatanu, 2000). Ce lien peut être un lien de cause-effet, d'intention-moyen ou encore de phénomène-symptôme.

Le domaine du discours politique, qui va nous intéresser à titre expérimental pour la suite de ce travail, fournit des exemples particulièrement clairs de ces opérations d'associations qui constituent un acte discursif nécessairement argumentatif. On peut notamment se pencher sur un extrait du discours prononcé par Marine Le Pen au Zénith de Paris le 17 avril 2017. Elle y a déclaré :

« Derrière l'immigration massive, il y a la délinquance. Derrière l'immigration massive, il y a l'islamisme, derrière l'immigration massive, il y a le terrorisme. »

L'expression « l'immigration massive » représente ici un premier bloc signifiant. Il est associé, dans ces deux phrases, aux blocs signifiants « délinquance », « islamisme » et « terrorisme ». La préposition « derrière », qui permet d'explicitier le lien entre eux et de les associer, sous-entend que la délinquance, l'islamisme et le terrorisme sont nécessairement contenus dans le phénomène d'immigration massive, et en sont ainsi une conséquence inévitable. On voit donc différents blocs signifiants entre lesquels Marine Le Pen établit une relation de cause-effet.

Le repérage de cet acte argumentatif qui, si l'on reprend le vocabulaire de Carel, représente un « enchaînement contextuel » et donc individuel, représente un enjeu important. En effet, Marine Le Pen le présente comme un enchaînement stable, inscrit dans le stéréotype même du mot « immigration », et le martèle à plusieurs reprises dans chacun de ses discours, amenant ainsi son auditoire à en faire de même. Si celui-ci n'est ni armé, ni conscient des enjeux argumentatifs du discours, il associera durablement ces différents blocs signifiants, et nous en revenons ainsi à la redoutable force de persuasion qui consiste à amener une personne à formuler une thèse par

elle-même, sans l'asserter explicitement, et qui a notamment été soulignée par Alice Krieg-Planque (2012), citée en introduction.

Pour en revenir à la sémantique des possibles argumentatifs, et après en avoir démontré les enjeux et l'importance de l'héritage des théories de Ducrot, Anscombe et Carel, nous allons à présent nous intéresser au cœur du modèle, soit le découpage de la signification des mots en trois strates qui permettent d'expliquer la construction discursive du sens et le déploiement de telle ou telle potentialité argumentative.

La SPA prend pour point de départ la description de la signification des mots en termes de noyau et de stéréotypes, ceux-ci renvoyant à la notion développée par Putnam. Cependant, une troisième strate est ajoutée : celle des « possibles argumentatifs », qui représentent « des séquences discursives, déployant l'association du mot avec les éléments de son stéréotype et donc calculables à partir du stéréotype » (Galatanu, 2006).

La signification linguistique d'un mot comprend donc trois niveaux ou strates :

- le noyau, qui « se présente sous forme de traits de catégorisation sémantique qui forment ses propriétés essentielles » (Bellachhab et Rawashdeh, in Galatanu, 2009 : 170)
- les stéréotypes, qui renvoient à « l'ensemble ouvert d'associations d'éléments du noyau avec d'autres représentations » (Bellachhab et Rawashdeh, in Galatanu, 2009 : 170)
- les possibles argumentatifs, qui sont en réalité des séquences discursives qui réalisent en discours l'association du mot avec un élément de son stéréotype, déploient un potentiel argumentatif orienté vers l'un ou l'autre des pôles axiologiques (positif ou négatif) du mot en fonction de la « contamination discursive » (Galatanu, 2006), due à l'environnement sémantique ou au contexte.

La valeur axiologique des mots peut par ailleurs faire partie intégrante de leurs stéréotypes, comme c'est le cas de mots tels que *crime* ou *viol*. En revanche, d'autres mots, comme par exemple *guerre* ou bien *immigration*, qui nous intéressera dans ce travail, n'ont « pas de caractère monovalent inscrit dans leurs stéréotypes » (Galatanu, 2002, in Longhi, 2008 : 149). Ils sont alors décrits comme :

« axiologiquement bivalents, et l'un ou l'autre des pôles axiologiques (positif ou négatif) va être sélectionné et activé, dans le discours, par un processus de contamination avec les stéréotypes des mots de leur environnement, stabilisant ainsi une orientation argumentative » (Galatanu, 2002, in Longhi, 2008 : 149).

Pour illustrer cette théorie, on peut s'intéresser au mot « migrant », qui est au cœur de notre travail. Nom masculin, le mot migrant possède une orientation axiologique bivalente et l'activation des pôles positif ou négatif va donc être réalisée en discours.

Si l'on consulte le dictionnaire *Larousse* en ligne, on obtient pour le mot « migrant » la définition « Qui effectue une migration. », le mot « migration » renvoyant lui-même à un « déplacement volontaire d'individus ou de populations d'un pays dans un autre ou d'une région dans une autre, pour des raisons économiques, politiques ou culturelles ».

Concernant le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), le mot « migrant » est également défini comme une « [p]ersonne effectuant une migration. », elle-même étant un « [d]éplacement de personnes d'un lieu dans un autre, en particulier d'un pays (émigration) dans un autre (immigration) pour des raisons politiques, sociales, économiques ou personnelles, et qui est le fait soit d'une population entière, soit d'individus s'intégrant dans un phénomène de société plus large. »

Le noyau du mot « migrant » (N. masc.) pourrait donc être le suivant : personne ayant des raisons diverses de partir DONC départ d'un pays DONC déplacement DONC établissement dans un autre pays.

Chaque partie entre les connecteurs compose un bloc de signification, un « trait de catégorisation sémantique » (Bellachhab et Rawashdeh, in Galatanu, 2009 : 170).

Si l'on s'attaque maintenant aux stéréotypes du mot « migrant », on peut regarder du côté de l'axiologie positive du mot et retrouver des associations du type DONC accueil, DONC intégration, DONC multiculturalité, ou se situer plutôt sur l'axiologie négative concernant les migrants eux-mêmes (DONC déracinement) ou les populations d'accueil (DONC étranger, DONC envahisseur).

Maintenant, si dans un discours nous retrouvons un énoncé du type : « Les migrants sont arrivés par centaines tels des envahisseurs venus conquérir notre terre. », alors il s'agit de la réalisation en discours d'un possible argumentatif qui résulte de l'association du nom « migrant » et d'un stéréotype qui est « envahisseur » et dont l'orientation axiologique est ici négative.

Si cette théorie est complexe, elle permet cependant de dépasser le stade de la signification des mots et de mettre en lumière la construction du sens en discours et sa dimension argumentative, notamment par l'utilisation de connecteurs logiques, dans la lignée de la sémantique argumentative de Ducrot (1980). Pour ces différentes raisons et comme nous le verrons dans

une troisième partie, c'est le modèle de la SPA qui a inspiré l'outil utilisé dans le protocole de recherche.

Cependant, des critiques ont été formulées à l'encontre de ce modèle et sont parfois pour le moins contradictoires. Ainsi, Julien Longhi (2008) reproche à la sémantique des possibles argumentatifs la conservation d'un noyau sémantique, qui « semble mener trop loin dans une direction référentialiste » (Longhi, 2008 : 150), ce dont le modèle ne se défend pas cependant.

En revanche, Kleiber formule la critique inverse, indiquant que si certaines expressions peuvent être décrites d'une façon non référentielle, « [p]arler de sens argumentatif pour un terme comme *pomme* [...] nous paraît uniquement résulter de la décision d'étendre le sens adscriptif choisi à toute expression. » (Kleiber, 1999 : 49). Selon lui, qu'on le veuille ou non, il est préférable, pour certains termes comme *pomme*, *chimpanzé* ou *livre*, de concevoir le sens « comme constitué de traits référentiels (traits du prototype ou conditions nécessaires et suffisantes), qui délimitent virtuellement leur référent » (Kleiber, 1999 : 49).

Kleiber poursuit en affirmant que le problème de tous ces modèles et la principale raison pour laquelle tous rencontrent des limites à un moment ou à un autre est qu'ils postulent une conception homogène du sens. Son hypothèse est donc, à l'inverse, que « le sens obéit à deux modèles référentiels différents » (Kleiber, 1999 : 50) :

- un modèle « descriptif », qui correspondrait à un ensemble de traits ou de conditions à remplir pour pouvoir entrer dans une catégorie ;
- un modèle « instructionnel », qui indique le « moyen d'accéder au ou de construire le référent » (Kleiber, 1999 : 50) et qui correspond davantage aux modèles d'inspiration constructiviste.

Si cette hypothèse a le mérite de mettre tout le monde d'accord, elle nous semble cependant un peu trop simple. En effet, si l'on suit son idée, les catégories « fruit » et « légume » relèveraient davantage d'un modèle descriptif que d'un modèle instructionnel. Cependant, ce constat ne permet pas de comprendre parfaitement le mot « asperge », par exemple, dans la phrase : « J'ai vu la fille de Pierre : une vraie *asperge* ! ». Dans cet énoncé, il ne suffit pas de recourir à un modèle descriptif qui pousse à convoquer, pour définir *asperge* les traits : « plante vivace », « pousse », « blanche, verte ou rouge ». Il faut également savoir que ce terme peut, par analogie à la forme de ce végétal, renvoyer à un être humain grand et mince, et qu'il possède une valeur axiologique plutôt négative.

Cependant, cette hypothèse mériterait qu'on réfléchisse davantage à une conception hétérogène du sens, ce que nous ne ferons pas dans ce travail. En effet et puisque nous travaillons sur les mots « immigration » et « migrant », le modèle de la SPA de Galatanu est parfaitement adapté à ces termes plus complexes.

Après avoir retracé le chemin de la sémantique lexicale jusqu'à la sémantique des possibles argumentatifs en passant par la sémantique interprétative de Rastier, il nous reste, pour achever ce cadre théorique, à aborder un autre sujet : l'état des lieux de la didactique du vocabulaire en classe de FLE.

3. État des lieux de la didactique du vocabulaire en classe de FLE

Dans cette partie, nous verrons que l'enseignement / apprentissage du lexique, aujourd'hui, se trouve bien mal en point. En effet, il entretient tout d'abord des relations difficiles avec l'approche communicative, qui l'a bien souvent relégué au rang d'outil au service du développement de la compétence de communication. Nous verrons également que cet abandon progressif, loin d'avoir servi l'apparition d'une réelle capacité à communiquer en langue étrangère, l'a plutôt remise en question. Enfin, nous nous intéresserons aux propositions didactiques des chercheurs afin de remédier à ces différents constats.

3.1 Le lexique, outil au service de la communication : les relations difficiles entre l'enseignement / apprentissage du vocabulaire et l'approche communicative

Comme Marion Pescheux le souligne en 2009, on assiste aujourd'hui à une « désaffection » du lexique (Pescheux, in Galatanu, Pierrard & Van Raemdonck, 2009 : 328). Citant un bilan établi lors d'un colloque portant sur la didactique du lexique (Grenoble, 2003), elle s'appuie sur une observation des équipes conjointes qui dénoncent un lexique :

« négligé dans l'apprentissage de la langue, réduit à un enseignement soit fossilisé dans des routines pédagogiques, soit annexé à d'autres apprentissages considérés comme plus fondamentaux » (Pescheux, in Galatanu, Pierrard & Van Raemdonck, 2009 : 328).

Parmi ces apprentissages plus fondamentaux, on peut mentionner l'acquisition de la communication en langue cible, devenue, à juste titre, la priorité des enseignants de langue mais au détriment d'autres composantes de la langue tout aussi essentielles.

La place du vocabulaire et de son enseignement / apprentissage au sein de l'approche communicative est l'objet de l'ouvrage de Galisson *Des mots pour communiquer : éléments de lexicométhodologie* (1983), puisque selon ses propres mots, le propos de ce livre est de :

« traiter des rapports conjoncturels des vocabulaires (cf. mots, locutions figuratives, vocabulaire(s)) avec la didactique des langues (cf. apprentissage, acquisition, accès, approches, méthodologie), dans ses plus récents développements (cf. compétence communicative, approches communicatives). » (1983 : 4).

Le terme « approches communicatives » est ici au pluriel car il témoigne, d'après l'auteur, de l'éclatement du communicatif en plusieurs orientations différentes.

Galisson, en premier lieu, souhaite rendre au « mot » sa place dans l'apprentissage de la langue puisqu'il indique que les actes de parole qui font partie des fondements théoriques de l'approche communicative, s'ils sont indispensables à l'analyste du discours, ne sont que des notions abstraites pour l'apprenant et en aucun cas son unité première pour aborder une langue (Galisson, 1983). Selon Galisson, les mots ont une grande importance pour l'apprenant car ils apparaissent faciles d'accès, grâce notamment à l'existence des dictionnaires. De plus, et comme nous le verrons par la suite, enseignants et apprenants s'accordent généralement pour dire qu'une connaissance du vocabulaire de la langue étrangère est nécessaire pour pouvoir communiquer dans cette langue.

Cependant, selon Galisson, on constate avec l'apparition de l'approche communicative un net recul de l'intérêt pour le lexique, qui est devenu « tabou » (1983 : 15). La volonté de dépasser le stade de la linguistique pour atteindre et développer la communication, comme si l'une devait nécessairement éclipser l'autre, a « relégué le vocabulaire au rang d'accessoire » (1983 : 15). On assiste donc à la création d'un lexique-outil, dont le seul but est de participer à l'élaboration d'un projet plus grand que lui, soit la communication. On le voit par exemple en classe de FLE dans la situation suivante : si un apprenant intervient sur un sujet précis et s'aperçoit qu'il lui manque du vocabulaire, il n'est pas rare qu'il se tourne vers son professeur et indique le mot en langue maternelle, mot qui lui sera renvoyé en français par le professeur lui-même ou bien un de ses camarades. Bien sûr, il ne s'agit pas de s'arrêter pendant des heures sur chaque mot, et dans certains exercices où la priorité est accordée à la fluidité de la production, à la capacité à

communiquer en langue étrangère, il est important de permettre à l'apprenant de pouvoir poursuivre son intervention. Cependant, si cette pratique est systématisée, elle permet de renforcer la vision d'un lexique-outil ou « accessoire » (Galisson, 1983), ainsi que la croyance selon laquelle à chaque mot de la langue maternelle correspond un mot de la langue cible. Elle doit donc être utilisée avec précaution et à l'intérieur d'activités dont l'acquisition du lexique n'est pas l'objectif, d'autant que, comme le souligne Virginie Fasel Lauzon :

« dans une grande majorité des cas, la focalisation sur la forme est une séquence latérale visant à résoudre un obstacle communicatif immédiat, qui peut être réalisée de diverses manières mais qui néanmoins ne semble pas avoir de « potentiel acquisitionnel » à moyen ni même à court terme » (Fasel Lauzon, in Galatanu, Pierrard & Van Raemdonck, 2009 : 234).

De plus, le recours à des documents authentiques, s'il possède de nombreux avantages et permet des mises en situation peut-être moins artificielles, a encore rendu plus accessoire l'intérêt pour le lexique au profit d'une compréhension générale, globale (dont l'intérêt n'est absolument pas remis en cause dans ce travail). Il ne s'agit évidemment pas d'être nostalgiques des listes de vocabulaire par thèmes et des dialogues fabriqués en fonction des mots à apprendre pour chaque leçon. Cependant, les documents authentiques, justement par le fait qu'ils ne sont pas conçus par l'enseignant en fonction du vocabulaire acquis ou à acquérir en cours, présentent davantage de mots inconnus. Cette difficulté supplémentaire combinée à un intérêt moindre des didacticiens pour le lexique contraint les apprenants à se replier vers un instrument indispensable qu'il serait injuste de pointer du doigt mais pourtant incomplet : le dictionnaire.

En effet, c'est tout le paradoxe de l'approche communicative : si elle dit placer les besoins de l'apprenant au centre de ses préoccupations, et sans remettre en cause cette intention, on ne peut nier, justement, l'intérêt des apprenants pour le vocabulaire, dont ils pensent avoir besoin. Cette intuition, d'ailleurs largement partagée par les enseignants malgré le manque de stratégies mises en place pour permettre son acquisition optimale, est aujourd'hui confirmée par les chercheurs en acquisition des langues. Ainsi, McCarthy déclare :

« No matter how well the student learns grammar, no matter how successfully the sounds of L2 are mastered, without words to express a wider range of meanings, communication in an L2 just cannot happen in any meaningful way. »⁷ (McCarthy,

⁷ « Peu importe à quel point les étudiants apprennent bien la grammaire, peu importe avec quel succès les sons de la L2 sont maîtrisés, sans mots pour exprimer un éventail de significations élargi, la communication en L2 ne peut pas se dérouler d'une manière qui fait sens. » (Traduit par nos soins)

1990 : 8).

Gass et Selinker, eux, ajoutent que « [t]he lexicon may be the most important component for learners. »⁸ (2008 : 449). Et si l'enseignant ne lui fournit pas les réponses qu'il attend, l'apprenant se tournera alors vers le dictionnaire, car comme l'indique Phil Scholfield, « [w]hether teachers pay much attention to them or not, many learners use dictionaries substantially. »⁹ (Scholfield, in McCarthy & Schmitt, 1997 : 301).

Or, mal utilisé, cet outil renforcera l'impression selon laquelle il existe des « équivalents lexicaux de langue à langue » (Galisson, 1983 : 5) et ne permettra en aucun cas de dépasser le stade du noyau sémantique des mots au sens de Galatanu. Les stéréotypes associés dans une dimension culturelle, qu'il nous intéresse de travailler, ne se retrouvent pas dans ce genre d'ouvrages ou alors très peu¹⁰. Or, pour conduire l'apprenant à une maîtrise du vocabulaire, il ne faut pas simplement l'amener à maîtriser son aspect linguistique mais également son aspect « extralinguistique », qui renvoie pour Galisson à ses dimensions « psychologiques, sociologiques, culturelles et pragmatiques – ou situationnelles » (1983 : 4). Si ce dernier aspect est si difficile à acquérir en milieu scolaire, c'est qu'il est généralement acquis par les natifs d'une langue en-dehors des salles de classe, dans les interactions avec la famille en premier lieu et avec la société en général, bien que le contexte scolaire joue également un rôle dans ce développement.

3.2 Enseigner à communiquer en langue étrangère... un leurre en l'état actuel des choses ?

Malheureusement et à cause de cette difficulté à enseigner une dimension extralinguistique qui n'est décrite de façon exhaustive dans aucun manuel, au contraire des règles de grammaire par exemple, on constate que souvent, malgré la priorité accordée en apparence à la communication par les enseignants de langue étrangère, on « utilise la compétence communicative acquise en

⁸« Le lexique est peut-être la composante la plus importante pour les apprenants. » (Traduit par nos soins)

⁹« Que les enseignants leur prêtent attention ou non, beaucoup d'apprenants utilisent énormément le dictionnaire. » (Traduit par nos soins)

¹⁰À ce sujet, nous pouvons ici mentionner Sarfati et ce qu'il appelle le représentationalisme, qui explique selon lui ces limites du dictionnaire : « les dictionnaires de langue traitent de l'usage linguistique en méconnaissant les usages ordinaires du langage, parce qu'ils reposent sur une théorie du signe entendu comme vecteur de la représentation des états du sujet et du monde, et non pas sur une théorie interactionnelle et transactionnelle de la communication » (Sarfati, 2004).

culture maternelle pour acquérir une certaine compétence linguistique en langue étrangère » et que :

« nombre de pratiques réduisent encore la langue étrangère à sa dimension étroitement linguistique en poussant les apprenants à l'utiliser dans des situations structurées par la compétence de communication en langue maternelle » (Besse, 1980, cité dans Moirand, 1982).

Cette affirmation s'applique notamment dans l'apprentissage du vocabulaire de la langue étrangère, qui n'entraîne pas, dans la majeure partie des cas, un travail sur la déconstruction / reconstruction de la référence, les mots de la langue cible étant simplement utilisés en remplacement des mots de la langue maternelle dans une même situation, dans un processus d'établissement d'équivalences lexicales d'une langue à l'autre. Les langues deviennent ainsi des nomenclatures parallèles, et l'apprenant a simplement à faire correspondre, à chaque mot de sa langue maternelle, l'équivalent en langue cible. Ainsi, McCarthy et Schmitt (1997) relèvent que si les processus mis en place au moment de l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte scolaire ou universitaire sont très différents de ceux mis en place pour apprendre la langue maternelle étant enfant, en raison notamment de facteurs tels que l'âge ou la maturité cognitive, la langue maternelle de l'apprenant reste l'un des facteurs les plus importants dans l'apprentissage du lexique de la langue étrangère. En effet :

« [i]f the L1 and L2 are similar, there is a much higher likelihood that the initial mapping of the new L2 word will simply be relabelling of an L1 word, rather than the addition of a totally new conceptual unit »¹¹ (McCarthy et Schmitt, 1997 : 2).

Or, on peut affirmer avec certitude que :

« [i]t is quite an illusion to think, as even literate people sometimes do, that meanings are the same in all languages, that languages differ only in the forms used for those meanings. »¹² (Lado, 1957, cité par Michael Swan in McCarthy & Schmitt, 1997 : 156)

C'est ce qui amène Sophie Moirand à ajouter qu'au lieu d'enseigner à communiquer :

¹¹ « Si la L1 et la L2 sont similaires, il y a une probabilité beaucoup plus élevée que la cartographie initiale du nouveau mot de L2 soit simplement re-étiquetée sur un mot de la L1, plutôt que soit ajoutée une unité conceptuelle totalement nouvelle » (traduit par nos soins)

¹² « C'est une complète illusion que de penser, comme même les gens lettrés pensent parfois, que les significations sont les mêmes dans toutes les langues, que les langues diffèrent seulement par les formes utilisées pour ces significations. » (Traduit par nos soins)

« on s'appuierait donc sur les composantes non-linguistiques de la compétence de communication acquise en langue maternelle pour faire acquérir la seule compétence linguistique de la langue étrangère, ce qui paraît réduire considérablement la portée de l'application des approches communicatives » (Moirand, 1982 : 28).

Or parmi les composantes non-linguistiques de la compétence de communication, on retrouve la compétence référentielle ¹³, qui nous intéresse dans ce travail et sans laquelle aucune construction d'une compétence sémantique au sens de Galatanu (2006) n'est possible. En effet, le problème ici renvoie à un défaut d'acquisition des stéréotypes linguistiques qui sont culturels et nécessitent donc d'être acquis, au même titre que la compétence linguistique, pour être en mesure d'associer les références appropriées à chaque mot de la langue cible. Sinon, on risque fort de se trouver non pas en situation de co-construction du sens dans l'interaction exolingue mais en situation de constructions discursives du sens parallèles. En d'autres termes, ne pas parler de la même chose. Et c'est là qu'apparaissent les limites d'une didactique du FLE qui ne s'attacherait pas à développer une compétence sémantique au sens de Galatanu, soit comme cité précédemment « la capacité de reconnaître et de produire des séquences textuelles et **contextuelles** conformes au protocole sémantique de la langue à apprendre » (2006), qui dépasserait le stade de la simple signification lexicale et permettrait ainsi le développement en parallèle d'une réelle compétence de communication (au sens de Moirand, 1982).

Cela est surtout vrai pour des notions complexes telles que « colonisation », que nous avons abordée en introduction de ce travail, ou « immigration », qui sera son sujet principal. Cependant, on retrouve également des incompréhensions à des niveaux beaucoup plus basiques. Imaginons par exemple un Colombien qui apprend le français, qui va en France et décide de cuisiner en suivant à la lettre une recette écrite en français. Si à aucun moment il n'a travaillé sur sa composante référentielle, il y a fort à parier que pour lui, un « haricot » sera un petit légume rouge foncé et un « citron » un fruit rond et vert, quand un Français imaginera un « haricot » long et vert et un « citron » ovale et jaune, ces caractéristiques renvoyant aux stéréotypes linguistiques de chacune des deux cultures. Certes, il est difficile d'imaginer des situations dans lesquelles ce genre de malentendu aurait de graves conséquences, mais il s'agit ici d'un exemple bien concret permettant d'illustrer des lacunes tout aussi concrètes et il demeure que si l'on imagine ce défaut de compétence référentielle dû à une méconnaissance

¹³Pour rappel, la référence, selon Kleiber, est « considérée comme la relation qui unit une expression linguistique au « quelque-chose » qu'elle exprime » (1999 : 15), cette relation étant l'objet de la composante référentielle.

des stéréotypes linguistiques de l'autre langue à l'échelle d'une langue entière, il devient alors vertigineux.

On le voit, sans travail approfondi sur le vocabulaire, il semble que l'apprenant considère simplement le mot de la langue étrangère comme une nouvelle « étiquette » qu'il peut utiliser à la place de l'étiquette équivalente en langue maternelle, ce phénomène étant encore amplifié si les deux langues sont proches, ce qui est le cas pour l'espagnol et le français. Ainsi, Michael Swan (in McCarthy & Schmitt, 1997), indique que plus les langues sont proches, plus la quantité de transferts qui peut être effectuée entre la langue maternelle et la langue cible est élevée. De plus, il ajoute que la distance culturelle, « as well as language distance, can greatly affect ease or difficulty of learning »¹⁴ (1997 : 164). Cette deuxième affirmation est intéressante pour notre contexte de recherche car bien que les langues espagnole et française soient proches, les cultures colombienne et française le sont moins, ce qui peut conduire à une grande quantité de transferts un peu hasardeux.

Cependant, il ne s'agit pas, bien évidemment, de prôner la reprise depuis le tout début du travail de catégorisation opéré par l'enfant pour comprendre les relations entre les mots de sa langue maternelle et son environnement. Cela serait long et complètement inutile. En effet, quelles que soient les différences qui existent entre les différentes cultures et donc les différentes significations d'un même mot entre deux langues, il existe des points communs bien plus importants. Ainsi, l'influence de la langue maternelle :

« is responsible not only for errors, but also for much of what is correct in an interlanguage. If we did not keep making crosslinguistic correspondences, we might never manage to learn new languages at all. »¹⁵ (Michael Swan, in McCarthy & Schmitt, 1997 : 167).

Ce n'est donc pas ce travail de transfert que nous remettons en cause mais l'absence parfois totale de réflexion, en cours de langue, sur le contenu conceptuel et référentiel des mots de la langue cible qui amène les étudiants à effectuer ces transferts sans avoir conscience qu'ils peuvent parfois être problématiques et qu'il est parfois bon de les remettre en question. C'est donc en fait, comme nous le verrons dans une quatrième et dernière partie, vers une compétence

¹⁴« de même que la distance linguistique, peut grandement affecter la facilité ou la difficulté de l'apprentissage » (traduit par nos soins)

¹⁵« est responsable non seulement des erreurs, mais aussi de la majorité de ce qui est correct dans un interlangue. Si nous arrêtons d'établir des correspondances entre les langues, nous n'arriverions jamais à apprendre de nouvelles langues » (traduit par nos soins)

réflexive de la part de l'apprenant que nous allons ici, entendue comme la capacité à pouvoir exercer une réflexion sur la langue.

3.3 Propositions didactiques des auteurs

Si les chercheurs se penchent depuis longtemps sur la résolution de ces problèmes, Marion Pescheux souligne qu'il y aurait « une relative carence de *didactisation* des théories ou recherches linguistiques vers l'enseignement du FLE/S. » (Pescheux, in Galatanu, Pierrard & Van Raemdonck, 2009 : 328). Cependant, plusieurs auteurs ont tout de même tenté d'apporter des solutions concrètes à un problème qui ne l'est pas moins, et c'est également ce que nous essaierons de faire tout au long de la mise en place de notre protocole, qui loin de prétendre à être une réponse miracle, représente simplement une autre piste de réflexion en didactique des langues.

En plus des difficultés déjà exposées dans les sous-parties précédentes, les enseignants de langue étrangère et notamment les enseignants de FLE se heurtent à un autre problème inhérent à leur profession : l'artificialité du contexte institutionnel par rapport à un contexte d'immersion.

Or :

« because it is dependent on situations and negociations, the meaning of a word cannot, in principle, be captured by a definition, even when the definition is supported by a couple of exemplary sentences.¹⁶ » (Brown, Collin & Duguid, 1989, cités par Nagy in McCarthy & Schmitt, 1997 : 72).

De plus, comme l'indique William Nagi (in Mc Carthy & Schmitt, 1997), une seule rencontre avec un mot ne peut pas conduire à une réelle connaissance de celui-ci. L'apprenant doit se retrouver face à ce mot à différentes reprises et dans différents contextes. Cela l'oblige à être confronté à une grande quantité de supports, ce qui peut être une difficulté en contexte institutionnel où le temps d'exposition à la langue est limité et alors même qu'il est impossible de passer du temps sur chaque mot.

Cependant, si le rôle du contexte est primordial, il nous semble également que les définitions explicites apportées par les enseignants de langue étrangère, bien que non suffisantes, peuvent

¹⁶« Parce qu'elle est dépendante des situations et négociations, la signification d'un mot ne peut pas, en principe, être capturée par une définition, même si cette définition est appuyée par quelques exemples de phrases. » (Traduit par nos soins)

être un point de départ intéressant à la découverte d'un mot, si tant est que l'apprenant ait conscience des limites de cette définition qui ne sera jamais exhaustive, le propre des mots étant d'être polysémiques (Galisson, 1983) et leur sens dépendant du contexte. Pour autant, nous ne remettons pas en cause leur dimension instructionnelle.

Cette réflexion est appuyée par les recherches d'Anita J. Sökmen. Selon elle, les approches communicatives ont grandement influencé la didactique du lexique, en mettant notamment l'accent sur un apprentissage implicite du vocabulaire par inférence de la signification à partir du contexte. Les définitions, dictionnaires bilingues et glossaires sont alors devenus des outils à bannir des salles de classe. Cependant, la chercheuse indique que si l'exposition à un mot à travers une variété de contextes est extrêmement importante, l'usage exclusif de cette stratégie peut être problématique.

Premièrement, comme toutes les stratégies, elle peut ne pas convenir à l'ensemble des apprenants, qui ont des styles d'apprentissage différents dont on ne tient alors pas compte. De plus, inférer la signification des mots à travers le contexte est un processus qui peut être très long, et donc frustrant pour les apprenants, surtout quand on connaît les contraintes de temps en milieux scolaire et universitaire. Enfin, et c'est là le plus important, « inferring word meaning is an error-prone process »¹⁷ (Sökmen, in Mc Carthy & Schmitt, 1997 : 238). En effet, l'auteur indique que des études ont montré que les étudiants devinent rarement la signification correcte des mots quand ils essaient de la déduire du contexte (Pressley, Levin, and McDaniel, 1987 ; Kelly, 1990, cités par Sökmen in McCarthy & Schmitt, 1997). L'apprentissage implicite du vocabulaire par inférence du contexte, pour faire partie des stratégies efficaces d'enseignement du vocabulaire, doit donc nécessiter un accompagnement de l'enseignant, une vérification de la bonne compréhension du mot, et parfois même une remédiation qui peut passer par une explicitation qui renforcera l'apprentissage implicite. Cela est d'autant plus vrai que le niveau des apprenants est faible : plus le nombre de mots inconnus dans un même texte est élevé, plus le risque d'erreurs lors de l'inférence du sens de ces mots est lui aussi élevé, car le contexte discursif est alors moins bien maîtrisé et donc moins aidant.

Il semblerait alors que chaque stratégie prise séparément, à savoir le recours à des définitions explicites et l'acquisition implicite de la signification, ne permette pas d'arriver à une bonne connaissance du mot permettant non seulement d'en connaître les différentes significations mais également de le réutiliser. Ainsi, Anita J. Sökmen en conclut que :

¹⁷ « Inférer la signification des mots est un processus qui favorise l'erreur » (Traduit par nos soins)

« [t]he pendulum has swung from direct teaching of vocabulary (the grammar translation method) to incidental (the communicative approach) and now, laudably, back to the middle : implicit and explicit learning. »¹⁸ (Sökmen, in Mc Carthy & Schmitt, 1997 : 239).

Le plus important, en matière d'enseignement / apprentissage du lexique, serait donc de combiner différentes stratégies afin de permettre à l'apprenant un traitement en profondeur de la signification du mot, hypothèse que nous allons à présent approfondir. Ainsi, Mc Carthy et Schmitt relèvent que :

« the more cognitive energy a person expends when manipulating and thinking about a word, the more likely it is that they will be able to recall and use it later »¹⁹ (1997 : 3).

Cependant, il apparaît évident qu'en classe de langue, un tel travail appliqué à chaque nouveau mot est absolument impensable. Dans ce cas, que faire ? Il n'appartient pas au rôle de l'enseignant de langue de s'arrêter sur chaque mot pour en dévoiler la totalité de son potentiel signifiant, cela empêcherait le développement de la communication, qui reste malgré tout l'un des objectifs principaux d'un cours de langue, et de toutes façons, il ne dispose pas du temps nécessaire. Il ne s'agit pas non plus de remettre en cause l'approche communicative, qui a depuis longtemps fait ses preuves, ou de ressasser avec mélancolie l'époque où le vocabulaire, aux côtés de la grammaire, tenait le premier rôle dans les cours de langue. Mais puisque l'approche communicative place à juste titre l'apprenant au centre de son apprentissage, il s'agira alors de lui fournir les outils pour pouvoir dépasser le stade de la signification des mots, qui ne lui permet pas de parvenir à une maîtrise de la langue étrangère, et de le sensibiliser à la construction discursive du sens et à ses enjeux tout en développant sa composante référentielle en langue étrangère.

Selon Galisson, l'enseignant doit alors :

« se contenter de fournir à l'apprenant les méthodes et les outils d'élucidation du sens, et de découverte de l'usage des mots. Il n'a pas à court-circuiter l'effort de l'apprenant à ce niveau : le vocabulaire est davantage un problème d'apprentissage,

¹⁸ « le pendule a oscillé de l'enseignement direct du vocabulaire (la méthode grammaire-traduction) à un enseignement secondaire (l'approche communicative) et maintenant, de façon louable, est revenu au milieu : entre apprentissage explicite et implicite » (traduit par nos soins)

¹⁹ « Plus une personne consacre d'énergie cognitive à manipuler et à penser à un mot, plus il est probable qu'elle sera capable de s'en rappeler et de l'utiliser plus tard. » (Traduit par nos soins)

d'investissement personnel, que d'enseignement. » (1983 : 36).

Il préconise, de son côté, la construction de tables de concordance permettant de répertorier les mots inconnus et toutes les situations dans lesquelles ils sont rencontrés, afin d'en construire petit à petit les différents usages. On le voit, l'apprentissage du vocabulaire pour Galisson est avant tout une histoire d'investissement et de patience.

D'autres auteurs sont du même avis que Galisson et insistent sur l'importance, pour l'enseignant, d'apprendre aux étudiants à apprendre. Cela permet bien évidemment de dépasser des contraintes basement matérielles mais, bien plus intéressant, l'apprenant acquiert de cette façon une autonomie dans son apprentissage qu'il pourra mettre à profit pour développer avec succès sa connaissance de la langue et notamment celle du lexique. C'est là, selon nous, l'objectif ultime de l'enseignement : faire acquérir non pas un ensemble important de savoirs, mais les moyens d'acquérir par soi-même cet ensemble important de savoirs et bien d'autres, grâce à l'accession à l'autonomie, qui ne dispense quand même pas du besoin de l'enseignant, comme nous l'avons indiqué précédemment.

Ainsi Nation déclare-t-il qu'après avoir fait acquérir aux apprenants les mots les plus fréquents de la langue cible, « the next focus for the teacher is on helping the learner develop strategies to comprehend and learn the low frequency words of the language »²⁰ (Nation, 1990, cité par Nation & Waring in McCarthy & Schmitt, 1997 : 11). Bien que nous n'effectuions pas cette distinction entre mots fréquents et peu fréquents, on voit ici la nécessité pour le professeur d'enseigner des stratégies d'apprentissage plus que des connaissances clé en mains. Son rôle est alors de proposer ces stratégies aux apprenants, de les accompagner dans leur découverte, dans leur utilisation, de mettre en avant les acquis et ce qu'il reste à apprendre dans une évaluation non plus diagnostique mais formative, dans l'esprit même de l'approche communicative.

Anita J. Sökmen également, dans sa réflexion sur la meilleure façon de faire acquérir le vocabulaire de la langue étrangère à l'apprenant, fait appel à une variété de stratégies qui visent à favoriser son autonomie. Ainsi, elle recommande de construire un vocabulaire étendu qui couvre une variété de sujets, ce qui peut impliquer, selon elle, de prévoir :

« ten minutes at the end of an instructional period, a class session per week devoted to vocabulary, or on-going homework, such as vocabulary notebooks »²¹ (Sökmen,

²⁰ « la prochaine tâche sur laquelle l'enseignant devra se focaliser sera d'aider l'apprenant à développer des stratégies pour comprendre et apprendre les mots peu fréquents d'une langue » (traduit par nos soins)

²¹ « dix minutes à la fin d'une séance de cours, une classe par semaine consacrée au vocabulaire, ou des devoirs continus à la maison, comme des cahiers de vocabulaire » (traduit par nos soins)

in Mc Carthy & Schmitt, 1997 : 241).

Cette importance accordée à l'enseignement explicite du vocabulaire, que nous faisons nôtre, va à l'encontre de la tendance actuelle depuis le développement de l'approche communicative. Il nous semble pourtant essentiel de consacrer à l'apprentissage du vocabulaire non pas l'intégralité du cours mais un moment plus ou moins long selon les besoins des apprenants et surtout de façon régulière, au vu de l'importance des enjeux qu'il présente.

Sökmen (1997) préconise également d'aider les étudiants à établir des relations entre les mots, de leur fournir l'occasion de les rencontrer à plusieurs reprises en multipliant les contextes, de promouvoir un niveau profond de traitement des significations par le mélange entre apprentissages explicite et implicite et la multiplication des activités (et pas seulement à un niveau superficiel), de favoriser l'utilisation d'une variété de techniques et d'encourager le développement de stratégies autonomes d'apprentissage chez l'étudiant.

Ce sont ces différentes recommandations que nous avons essayé de suivre dans la construction et la mise en place de notre protocole de recherche, que nous aborderons dans une troisième partie de ce travail et qui a pour objectif d'essayer de sensibiliser les apprenants aux différentes limites du dictionnaire, à la construction du sens des mots en discours et aux différents enjeux qu'ils renferment, enjeux qu'il est nécessaire d'être en mesure d'appréhender afin d'arriver à une réelle compréhension du discours. La proposition d'un outil inspiré des travaux d'Olga Galatanu et la sollicitation permanente des étudiants dans la construction des séances de cours ont également pour but de tenter de les amener vers plus d'autonomie dans la construction de leurs savoirs ou plus encore, dans les procédures de construction de leurs savoirs.

Cependant, avant même de penser résoudre un problème, encore faut-il savoir s'il existe vraiment. Cet état des lieux général, s'il nous apporte des éléments intéressants, reste justement... général. Il s'agit donc à présent, après avoir fait le tour des notions théoriques qui fonderont cette recherche, de faire un état des lieux précis de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire dans notre contexte de stage, l'Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, ceci avant de proposer une didactisation possible.

II. État des lieux de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire à l'Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Après avoir défini le cadre théorique général de ce travail de recherche, il est à présent nécessaire d'établir un état des lieux de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire à la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En effet, en tant que lieu de stage, l'UPN sera également le terrain de recherche de ce travail.

Dans cette deuxième grande partie, nous allons donc dans un premier temps apporter quelques éléments de théorie concernant le contexte mais également les outils choisis pour l'explorer. Nous aborderons ensuite l'élaboration et la passation du protocole utilisé avant de présenter les résultats et leur analyse.

1. Présentation du contexte de recherche et des outils utilisés pour son exploration

1.1 Le terrain de recherche : la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

La recherche présentée dans ce travail s'inscrit dans le cadre d'un stage réalisé à l'UPN, qui fait lui-même partie d'un programme de co-diplômation mis en place entre cette université et l'université de Nantes au niveau du Master FLE.

L'UPN de Bogotá est une université qui possède une particularité : elle ne forme que des futurs professeurs. C'est pour cela qu'il s'agit d'une université dite « pédagogique ». Elle accueille chaque semestre des étudiants dans différents domaines, dont les langues étrangères. Ceux-ci ont alors le choix entre une licence qui ne contient qu'une langue étrangère, l'anglais, ou deux, l'anglais et le français. Durant le premier semestre de 2017, qui nous intéresse, 480 étudiants ont choisi d'étudier les langues étrangères à l'UPN.

La licence s'effectue en cinq ans et est découpée en semestres. En ce qui concerne le FLE et pendant les huit premiers semestres, on observe ainsi les cours suivants :

- Langue et Cultures Francophones 1 (LCF1), avec 60 étudiants²² ;
- Langue et Cultures Francophones 2 (LCF2), avec 49 étudiants ;
- Langue et Cultures Francophones 3 (LCF3), avec 46 étudiants ;
- Langue et Cultures Francophones 4 (LCF4), avec 37 étudiants ;
- Compétences en Langue Française (CLF), avec 26 étudiants ;
- Langue et Littératures Francophones (LLF), avec 27 étudiants ;
- Littérature Francophone 1 (LF1), avec 38 étudiants ;
- Littérature Francophone 2 (LF2), avec 36 étudiants.

En plus de ces huit cours, il existe également une option de renforcement en didactique du français dont l'intitulé est « Option FLE » (O) et qui a été choisie par 13 étudiants.

Les neuvième et dixième semestres sont ensuite consacrés à un stage dans un établissement du primaire ou du secondaire de Bogotá, stage durant lequel les étudiants remplissent la mission de professeur de français.

Enfin, les élèves bénéficient également d'un système de tutorats individuels : chaque professeur, en plus de ses heures de cours, doit assurer des heures de tutorat dispensées sur inscription préalable des élèves.

Au niveau méthodologique, les enseignants de FLE sont appelés à adopter une approche communicative et actionnelle, et à ne pas se servir de manuels pédagogiques. Ils ont de plus un programme institutionnel à suivre, qui est propre à chaque semestre et qui détaille les problématiques à résoudre, les thématiques à aborder, les habiletés visées pour chaque compétence, la méthodologie à suivre, les critères d'évaluation et une bibliographie de base.

Au vu de ces différents éléments, l'UPN semble donc un terrain de recherche idéal pour notre travail, qui part de l'hypothèse selon laquelle l'approche communicative aurait eu pour conséquence de reléguer le vocabulaire au rang d'accessoire (selon les termes de Galisson, 1983), ce qui a eu un impact important sur son enseignement / apprentissage.

²²Les chiffres indiqués concernent le premier semestre de l'année 2017.

1.2 Le choix de l'outil utilisé : le questionnaire

□ *Objectifs principaux de l'état des lieux*

Afin de vérifier ou non cette hypothèse et de dresser un état des lieux de la situation de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire à l'UPN, il s'agissait de répondre à plusieurs questions.

Concernant les enseignants, il nous fallait tout d'abord déterminer quelle était la méthodologie effectivement mise en place à l'intérieur des cours de langue, afin de mesurer l'importance accordée à l'approche communicative. Cette mesure n'a bien entendu aucun objectif de contrôle des pratiques des enseignants de FLE de l'UPN. Elle servira uniquement à vérifier si l'approche communicative, qui peut, comme nous l'avons vu, donner lieu à des modalités pédagogiques diverses, est bien majoritairement adoptée par les enseignants de notre terrain de recherche, ou bien s'ils ont recours à des méthodologies qui sont autres. En effet, chaque approche / méthodologie ayant un impact sur l'enseignement / apprentissage du vocabulaire, il s'agit de savoir à laquelle nous pourrions rattacher les données qui vont découler de l'analyse des résultats.

Le deuxième objectif était d'appréhender la conception du vocabulaire selon chaque enseignant, concernant notamment l'importance de son acquisition par les apprenants, le temps consacré à son enseignement explicite ou implicite, et surtout les stratégies mises en place en fonction de cette conception.

Tous ces éléments concernant les enseignants de FLE sont très importants, car ce sont eux qui déterminent par la suite la conception du vocabulaire que ces enseignants vont, consciemment ou non, transmettre à leurs apprenants. Si le professeur considère qu'il existe des équivalences lexicales entre les langues et même s'il ne l'exprime pas explicitement, il y a fort à parier que cette représentation se retrouvera chez ses étudiants. En revanche, s'il trouve essentiel de travailler sur les stéréotypes attachés à la signification du mot au sens de Galatanu (2000), on peut supposer que les étudiants auront effectué un travail plus important sur l'ancrage culturel du lexique de la L2 et que cela se retrouvera au moment de définir un mot.

Pour cela et afin d'avoir un regard croisé entre les représentations et intentions des professeurs et les résultats effectivement obtenus du côté des apprenants, il était également nécessaire d'établir un outil permettant de recueillir des données qui concernent ces derniers. Ce double regard devait de plus permettre de repérer un décalage trop important entre le discours des

enseignants et celui des apprenants, afin de repérer un potentiel discours trop idéal de la part des professeurs, dû notamment aux conditions d'administration moins anonymes de l'outil de recueil des données, comme nous le verrons ci-dessous.

Comme pour les enseignants, pour les apprenants, il s'agissait de savoir quelles étaient l'importance d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère, sa place dans les cours de français, mais également les stratégies mises en place pour son acquisition, à l'intérieur et en-dehors de la salle de classe.

À côté de ces questions, il était nécessaire de faire définir aux apprenants une série de mots renvoyant à des réalités extralinguistiques culturellement très marquées en Colombie et en France, dans le but d'observer si les mots de la langue étrangère, ici le français de France métropolitaine, étaient conçus comme des équivalents lexicaux des mots de la L1, ici l'espagnol de Colombie, ou comme des mots appartenant à un contexte sociolinguistique propre.

□ *Choix de l'outil de recueil des données*

Pour récolter toutes ces données et au vu du nombre de sujets très important que cette récolte concernait, l'outil le plus adapté et celui que nous avons adopté est le questionnaire. En effet, dans le cadre d'un mémoire de M2, il était inconcevable de faire passer un si grand nombre d'entretiens pour ensuite les retranscrire et en faire l'analyse. Nous avons donc réalisé cet état des lieux à l'aide de deux questionnaires : l'un à destination des enseignants, l'autre à destination des apprenants.

Nous avons conscience que pour compléter cette étude de terrain, des observations auraient été nécessaires. Mais plusieurs contraintes nous ont obligée à abandonner cette idée. En effet, il nous aurait tout d'abord été impossible de trouver le temps d'analyser les données ainsi récoltées. De plus et avant même d'aborder les données, la présence d'un observateur dans la salle de classe aurait probablement conduit enseignant et apprenants à modifier leurs comportements, introduisant ainsi un biais dans l'observation : c'est ce que l'on appelle le paradoxe de l'observateur. Ainsi, les chercheurs Foster, Bell-Dolan et Burge (1988, in Jones, 2000 : 82) ont remarqué que « les comportements des individus pris en considération risquent de se modifier du fait qu'ils se sentent observés » (Jones, 2000 : 82), et la valeur des conclusions qui découlent de ces observations peut donc être remise en question (Repp et al., 1988, in Jones, 2000 : 82). Afin de limiter ce biais, il aurait donc fallu commencer les observations dès le début

du semestre pour un recueil de données organisé dans les dernières semaines, ceci dans le but que les différents interactants aient le temps de s'habituer à la présence de l'observateur.

□ *Le questionnaire : définition*

Le questionnaire appartient à la méthode d'enquête, qui selon Angers (1997, in Hamel, 2011) est elle-même une des trois méthodes-types en sciences humaines, aux côtés de la méthode historique et de la méthode expérimentale. L'enquête peut s'effectuer par le biais de plusieurs techniques d'investigation comme le questionnaire mais aussi l'entretien ou l'observation. Elle s'intéresse surtout « aux phénomènes de population et permet d'étudier les comportements, les attitudes, les opinions de cette population » (Hamel, 2011 : 17).

Un questionnaire peut donc être défini comme un objet de mesure qui permet de répondre à une question (Hamel, 2011), et qui vise la connaissance et la mesure du phénomène étudié dans une population donnée.

Une enquête peut être :

- descriptive : dans ce cas, elle tend « tout simplement à décrire des faits » (Jones, 2000 : 170) ;
- explicative : elle recherche alors une explication à un phénomène donné ;
- quantitative, c'est-à-dire qu'elle vise à « mesurer, dénombrer et quantifier l'objet d'étude » (Hamel, 2011 : 21) ;
- qualitative : il s'agit alors « d'établir le sens des propos recueillis ou de comportements observés » (Angers, 1997, in Hamel, 2011 : 20). L'enquête qualitative implique donc une plus grande part de subjectivité de la part du chercheur, qui doit alors se situer dans une permanente quête d'objectivité. Cette objectivité est atteinte par les deux caractéristiques que l'on attend d'une recherche qualitative : la fidélité et la validité (Hamel, 2011).

En ce qui concerne nos questionnaires, il semble qu'ils relèvent, dans une certaine mesure, des quatre types d'enquêtes. En effet, ils visent à décrire et à établir un état des lieux de la situation de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire dans les cours de FLE à l'UPN. Mais le questionnaire des enseignants vise également à expliquer, au moins en partie, les réponses des apprenants à certaines questions et notamment au moment des définitions.

Notre enquête est de plus à la fois quantitative, lorsqu'il s'agit de mesurer des phénomènes telle l'utilisation de certaines stratégies mises en place par les étudiants pour apprendre le lexique de la langue cible, et qualitative, au moment notamment de l'analyse linguistique appliquée aux définitions des enseignants ou à celles des apprenants, qui constitue également un outil d'objectivation des éléments d'interprétation que nous formulons.

Le questionnaire a plusieurs avantages. Il est efficace et permet « d'interroger beaucoup de personnes en même temps avec les mêmes questions, standardisées » (Hamel, 2011 : 69). Il est donc très économique au niveau du temps. De plus, il permet d'obtenir des réponses plus honnêtes qu'avec la passation d'un entretien car il est plus anonyme.

Cependant, il ne permet pas au chercheur d'approfondir les réponses qui l'intéressent, et peut amener à des problèmes d'interprétation des données recueillies. Ces problèmes d'interprétation, pour être évités au maximum, doivent donc être réfléchis au moment de l'élaboration du questionnaire, que nous aborderons un peu plus tard.

Tout d'abord, avant la rédaction des différents items qui vont composer l'outil proposé, il faut définir la population au sein de laquelle il sera administré.

1.3 Délimitation de la population étudiée

Comme nous l'avons déjà indiqué, la population globale, dans ce travail, est composée des enseignants et des apprenants des cours de français dispensés dans la formation de licence à l'UPN, du 1^e au 8^e semestre.

Selon la façon d'aborder la population, deux types d'enquêtes peuvent être mis en place :

- une enquête exhaustive, dans laquelle le champ d'étude est constitué de « tout l'ensemble de la population » (Hamel, 2011 : 25). Ce type d'enquête limite le risque d'erreurs mais plus la population est nombreuse, plus il est difficile à mettre en place.
- Une enquête par échantillonnage, qui permet aux chercheurs « d'observer un nombre restreint de phénomènes tout en donnant une portée générale à leurs observations » et à la recherche (Dépelteau, 2000 : 212). Dans ce type d'enquête, on ne tire pas les informations de l'ensemble de la population étudiée, mais d'une partie seulement, qu'on appellera échantillon. Cet échantillon doit être le plus représentatif possible si l'on veut pouvoir généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de la population. Il est bien entendu que plus la taille de l'échantillon augmente, plus le risque d'erreurs diminue

(Hamel, 2011).

Dans l'état des lieux que nous présentons ici, l'enquête s'est effectuée par échantillonnage. En ce qui concerne la population des professeurs de français en licence, ils étaient au nombre de huit. Cependant, trois étaient au courant des objectifs de recherche : il s'agissait du directeur de ce mémoire, du responsable du « Seminario de Investigación » que nous suivions en tant qu'étudiante de M2 et qui avait pour but de nous orienter dans notre recherche, et du professeur responsable du groupe qui constituera la population du deuxième protocole. Le questionnaire était donc destiné à être appliqué à cinq enseignants. Cependant, en raison de manifestations qui ont perturbé le déroulement des dernières semaines de cours, nous n'avons pas pu réaliser deux des passations. Le nombre de sujets pour cette population est par conséquent réduit à trois.

Du côté des apprenants et en raison d'un nombre trop important de sujets, nous avons fait le choix initial de sélectionner seulement 10 apprenants par semestre, et donc par niveau, de français, étant bien entendu que les groupes comportant 12 ou 13 étudiants étaient impliqués en intégralité dans l'étude. Il aurait en effet été vain de laisser seulement deux ou trois étudiants au professeur. Cependant, les LCF1 étant répartis en trois groupes, nous avons fait le choix de ne prendre que cinq apprenants pour chacun d'entre eux, afin d'obtenir au total 15 apprenants débutants. De plus, les questionnaires ont été administrés seulement jusqu'au 8e semestre. Enfin, un groupe était exclu de la population d'enquête : celui qui sera l'objet du deuxième protocole. Le questionnaire ayant été administré en fin de semestre, cela faisait déjà plusieurs semaines qu'il travaillait sur la construction discursive du sens du mot « immigration », et ne pouvait donc faire partie de cet état des lieux.

Nous avons ainsi obtenu, dans la population des étudiants, un total de 196 questionnaires, faisant entre 4 et 5 pages chacun (en fonction de la présence ou non de traductions des questions en espagnol). Cependant, une fois encore, nous avons dû revoir cet échantillon. En effet, en raison des limites de temps imparties, nous n'avons pas pu analyser l'ensemble des données. Nous avons donc choisi de retenir cinq niveaux : les apprenants des 1e, 4e, 5e, 8e semestres ainsi que ceux de l'option renforcée. En plus de balayer l'ensemble des niveaux de français de la licence, des plus débutants aux plus confirmés, ce choix permet d'étudier des groupes qui sont pris en charge par les huit professeurs de français et donc soit de repérer dans les réponses des apprenants des différences significatives selon qu'ils aient tel ou tel enseignant, soit d'éliminer cette variable. Ce deuxième échantillon permet de conserver tout de même un total de 54 questionnaires, l'un des groupes de LCF1 n'étant constitué que de 4 apprenants au moment de la passation.

Maintenant que ces éléments préalables sont posés, nous pouvons passer à l'élaboration des questionnaires.

2. Élaboration et passation des questionnaires

2.1 L'élaboration d'un questionnaire : un processus méticuleux

Quatre étapes sont nécessaires avant l'élaboration du questionnaire à proprement dire :

- la définition de la problématique et de l'objet d'enquête
- la vérification de la disponibilité des moyens
- la définition de la population
- la construction de l'échantillon.

Une fois toutes ces étapes réalisées, ce qui est ici le cas, on peut alors passer à la structuration du questionnaire.

La plus grande difficulté, à ce stade, est la concrétisation de concepts abstraits afin de les décomposer en indicateurs qui vont pouvoir être évalués, mesurés. Selon Angers :

« plus le degré d'abstraction d'un concept est élevé, plus il y a d'opérations de concrétisation à effectuer pour l'amener au niveau de la réalité observable » (1997, in Hamel, 2011 : 48).

Le chercheur doit alors « expliciter, clarifier les concepts en les décomposant en dimensions » (Hamel, 2011 : 48). Les dimensions vont ensuite être décomposées en indicateurs, qui seront assez concrets pour pouvoir être l'objet des différents items du questionnaire.

Ces indicateurs doivent posséder deux caractéristiques : la validité, c'est-à-dire qu'ils mesurent bien ce qu'ils sont supposés mesurer, et la fidélité, c'est-à-dire qu'ils mesurent ce qu'ils sont supposés mesurer de façon stable, constante.

Tout chercheur doit tester ses indicateurs, et donc son questionnaire. C'est pour cette raison que nous avons choisi de pré-tester notre outil de recherche, comme nous le verrons dans la prochaine sous-partie.

En ce qui concerne la rédaction du questionnaire, elle doit également être soigneusement réfléchie. En effet, élaborer un questionnaire demande de choisir son vocabulaire avec une

attention constante, « [n]on pas pour faire une œuvre littéraire, mais pour qu'il soit compris par tous et compris de la même façon par tous » (Berthier, 2000 in Hamel, 2011 : 61). De plus, les questions ne doivent comprendre qu'une seule idée à tester puisque le chercheur, en lisant la réponse obtenue, ne doit avoir aucun doute pour comprendre à quelle question elle se rapporte. Les questions contenant des négations, sources d'ambiguïté, sont à éviter (de Singly, 2005 : 82). Les termes des questions doivent être simples et familiers, ou en tout cas faire « partie du vocabulaire de la population visée » (Angers, 1997 in Hamel, 2011 : 63). L'ordonnancement des questions doit également être réfléchi pour ne pas influencer les réponses des apprenants (de Singly, 2005). Enfin, il est nécessaire de privilégier les réponses et les questionnaires courts, afin de ne pas pousser l'apprenant à « démissionner » (Mucchielli, 1990 : 44), et de prévoir une mise en page claire, aérée et lisible.

Toutes ces indications relatives à la compréhension des questions par l'apprenant et à la longueur du questionnaire peuvent également être vérifiées lors du pré-test.

2.2 Rédaction du questionnaire à destination des apprenants

Avant d'entamer cette partie, il est important de préciser que les différents questionnaires dont il sera question sont à retrouver en annexe de ce travail. La première version du questionnaire à destination des apprenants constitue l'annexe 1, la version définitive l'annexe 2 et le questionnaire à destination des enseignants l'annexe 3.

□ Introduction des questionnaires

Le premier élément qui a été rédigé est l'introduction du questionnaire qui, loin d'être un accessoire, obéit elle aussi à certaines règles.

L'introduction permet au chercheur de créer un lien avec le sujet et de lui expliquer pourquoi il est important qu'il joue le jeu. Elle doit contenir différentes informations (Hamel, 2011), qui peuvent être :

- l'identification du chercheur ;
- le thème et les objectifs de recherche, bien entendu dans la mesure de ce qui peut être dévoilé aux sujets sans risquer de compromettre le bon déroulement de ladite recherche ;
- les mesures de protection et de confidentialité ;
- des éléments de motivation pour les répondants ;

- des remerciements.

Elle doit bien sûr être adaptée en fonction de la population. On peut par exemple voir que même si la structure des introductions appartenant aux deux questionnaires que nous avons élaborés est identique, on y retrouve quelques divergences. Par exemple, dans le questionnaire à destination des apprenants, nous précisons : « Pour les définitions, vous n'avez pas le droit d'utiliser un dictionnaire ou de chercher sur internet. Si vous connaissez le mot vous répondez, sinon ce n'est pas grave. » Cette indication a bien sûr été enlevée dans l'introduction à destination des enseignants.

□ *La rédaction des items*

Les différents items que l'on retrouve dans le questionnaire à destination des apprenants peuvent être regroupés en plusieurs sous-ensembles.

Le premier bloc d'items cherche tout d'abord à recueillir des informations basiques, mais nécessaires à l'identification de possibles variables :

- sexe ;
- âge ;
- langue maternelle ;
- cours de français suivi par l'étudiant ;
- autres langues étudiées.

Il comprend également quatre questions :

- Avez-vous déjà étudié le français avant d'arriver à l'Universidad Pedagógica Nacional ?
Si oui, dans quel contexte ?
- Êtes-vous déjà allé(e) en France ? Si oui, dans quel contexte ?

Ce premier sous-ensemble d'items poursuit deux objectifs principaux. Le premier est bien sûr de mettre en avant un certain nombre de variables qui pourraient avoir une influence sur les réponses obtenues. Ainsi, on peut supposer qu'un étudiant qui a séjourné longtemps en France métropolitaine est plus susceptible de définir des termes tels « moyens de transports » ou « migrant » en les replaçant à l'intérieur d'un contexte socioculturel français qu'un apprenant qui n'y a jamais mis les pieds. Cela est d'autant plus vrai que la Colombie et la France sont géographiquement et culturellement relativement éloignées, et qu'en raison de cet éloignement et du prix élevé du voyage, peu d'étudiants peuvent se le permettre.

Mais ce premier bloc d'items a également pour but de mettre les étudiants en confiance. En effet, ce sont des questions faciles, qui ne demandent pas un effort cognitif important et auxquelles ils peuvent répondre sans grande difficulté. Cela permet d'établir le contact avec l'apprenant afin de le mettre dans de bonnes conditions pour le reste du questionnaire. Des premières questions trop difficiles amènent l'apprenant à se résigner et à répondre avec moins de motivation aux items suivants.

La question qui suit ce premier sous-ensemble relatif à l'apprenant lui-même concerne l'importance du vocabulaire à ses yeux et est ainsi formulée : « Selon vous, est-il nécessaire d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ? Si possible, justifiez votre réponse. » Il s'agit d'une question très importante car elle permet de vérifier l'affirmation de Galisson selon laquelle les mots ont une grande importance pour l'apprenant car ils apparaissent faciles d'accès et permettent donc de le rassurer (Galisson, 1983). C'est d'ailleurs ce qui justifie à ses yeux la défense d'un enseignement / apprentissage du vocabulaire qui ne soit plus uniquement un outil pour communiquer. De plus et comme nous l'avons longuement discuté en introduction, un certain mépris du vocabulaire peut conduire à des raccourcis dangereux. Enfin, outre les différents arguments exposés dans la première partie de ce travail, un intérêt marqué pour le vocabulaire de la langue étrangère de la part des étudiants permet donc de légitimer encore davantage l'intérêt d'une telle recherche au sein d'une approche communicative qui se veut centrée sur les besoins de l'apprenant.

Les items suivants concernent d'ailleurs la place du vocabulaire à l'intérieur des salles de classe. Il s'agit de savoir comment est enseigné « habituellement » le vocabulaire français en cours à l'UPN et comment il est appris par les étudiants, soit quelles sont les stratégies mises en place par les enseignants d'un côté et les apprenants de l'autre dans ce processus d'enseignement / apprentissage.

En effet, nous l'avons vu dans une première partie, la mise en place de stratégies diversifiées permet un traitement plus en profondeur des mots et donc une meilleure mémorisation ainsi qu'une meilleure connaissance des différents contextes d'utilisation. De plus, il est intéressant de savoir si l'enseignement du lexique de la langue cible bénéficie d'un temps d'apprentissage particulier ou bien s'effectue ponctuellement en fonction des besoins, s'il est implicite ou explicite... Tous ces paramètres sont supposés avoir une grande influence sur la conception du vocabulaire par les apprenants et il est donc nécessaire de les mettre en avant pour vérifier lesquels ont le plus d'impact, afin de pouvoir par la suite faire une proposition didactique différente. Enfin, les réponses à ces deux items pourront être croisées avec celles des

enseignants, et ainsi permettre d'observer la différence entre les intentions de ces derniers et ce qui est perçu par les étudiants.

La dernière question qui figure avant les travaux de définitions et traductions concerne la réaction du professeur de français lorsqu'un apprenant lui demande de définir un mot inconnu. En effet, selon s'il donne la traduction en espagnol, demande de chercher dans un dictionnaire ou s'il essaie d'expliquer le mot en français en le resituant ou non dans son contexte socioculturel d'origine²³, l'impact sur l'encodage cognitif du vocabulaire par l'apprenant ne sera pas le même.

À la suite de ces différentes questions, l'étudiant est amené à témoigner de sa conception du vocabulaire de façon moins explicite. En premier lieu, il lui est demandé de définir trois mots, qui sont « transports publics », « terrorisme » et « paix ». Ces trois termes n'ont pas été choisis au hasard : en plus d'être relativement transparents et donc facilement transposables d'une langue à l'autre, ils renvoient à des réalités extralinguistiques très fortes dans chacun des pays.

Les transports publics, par exemple, sont un enjeu d'actualité très présent en Colombie et notamment à Bogotá. En effet, le prix élevé des transports, la corruption des pouvoirs publics et la surpopulation des véhicules entraînent le mécontentement de la population, notamment étudiante. De nombreuses personnes prennent alors le parti de voyager illégalement et de se glisser dans les véhicules à peine arrêtés, ce qui est à l'origine d'incidents parfois mortels.

Le terrorisme, également, ne sera pas perçu de la même façon par un Français de métropole, qui l'appréhendera probablement de prime abord sous un aspect religieux en mentionnant l'islamisme fondamental, et par un Colombien, qui a vu son pays exposé à un terrorisme politique dû à l'affrontement de plusieurs forces armées sur le territoire.

De ce fait, la paix renverra nécessairement à une certaine réalité concrète du côté français quand elle est encore l'objet d'un processus de construction fragile en Colombie, et parfois remise en question par les étudiants, avec notamment la survivance de groupes paramilitaires armés, la présence et les actions de quelques factions, ou « frentes », des anciennes FARC, ainsi que l'action de l'autre guérilla colombienne, l'ELN (Ejército de Liberación Nacional). De plus, il existe également, au sein de l'UPN, des conflits plus sociaux qui opposent certains étudiants aux dirigeants politiques, qu'il s'agisse de ceux de l'État, en ce qui concerne le manque de financement de l'université publique par exemple, ou de ceux de la ville de Bogotá, comme cela a été le cas lors de l'augmentation du prix des transports et notamment du Transmilenio. Ces

²³Il est important de noter ici que cette liste, loin d'être exhaustive, ne donne que quelques exemples de stratégies pouvant être adoptées par l'enseignant, dans l'unique but d'illustrer notre propos.

conflits amènent les étudiants à être régulièrement confrontés aux forces publiques, et en particulier à l'ESMAD (escuadrones móviles antidisturbios, l'équivalent français des CRS).

Bien sûr, il ne s'agit pas là de conceptions partagées par l'ensemble de la communauté française ou l'ensemble de la communauté colombienne. Mais ce sont des représentations qui nous semblent plus ou moins majoritaires à l'intérieur de ces deux sociétés.

Le choix de ces mots à définir doit donc permettre d'observer si les étudiants attribuent au mot français son contexte français (étant entendu que ce contexte est le plus présent dans les cours de FLE de l'UPN, les autres contextes francophones faisant davantage l'objet de séances isolées), ou l'inscrivent dans leur contexte colombien quotidien. Cela permet donc de voir s'ils ont conscience des variations de systèmes de référence d'une langue à l'autre, ou bien s'ils établissent des équivalences lexicales qui s'appuient sur les références construites en langue maternelle.

Pour la même raison, ils doivent ensuite attribuer une valeur positive, neutre ou négative à sept mots avant de leur associer, chacun, trois termes supplémentaires. Encore une fois, les mots choisis ne l'ont pas été au hasard. Ce sont soit des mots qui sont supposés renvoyer à des représentations plus ou moins similaires dans les deux communautés sociolinguistiques française et colombienne, tels « égalité », « guerre » ou « écologie », soit des mots plus polémiques dans une des cultures données, comme « travail » et « politique » en Colombie et « migration » et « Union européenne » en France.

On suppose donc que les valeurs accordées aux mots ne seront pas obligatoirement les mêmes d'une culture à l'autre. L'association, pour chaque terme, de trois mots supplémentaires permettra d'aider à l'analyse de ces jugements en termes de valeurs et de les désambiguïser : une valeur négative attribuée au terme « migration », par exemple, peut renvoyer à une personne qui ne souhaite pas voir de migrants dans son pays ou à l'inverse, à une personne qui trouve injuste le traitement qui leur est réservé. Dans les deux cas, la position est totalement différente.

L'exercice suivant est un peu différent. Il s'agit d'un exercice de traduction, qui renvoie à la fois à la composante référentielle, par exemple à la connaissance du fait que le mot « mon copain », en français, renvoie plus souvent au petit ami qu'à l'ami, et à la composante pragmatique, concernant par exemple la traduction du mot « bonsoir » qui implique de savoir s'en servir. Ces quatre propositions sont tirées d'erreurs qui ont été observées chez des apprenants de l'UPN.

Le mot « pollution », par exemple, renvoie le plus souvent au mot « contaminación » en espagnol colombien, bien que le terme « polución » existe également. Cependant, nous allons voir que sous l'influence du modèle français, une grande majorité des étudiants traduira « pollution » par « polución », qui est son équivalent le plus transparent.

Le mot « bonsoir », lui, correspond littéralement à « buenas tardes » en espagnol. Cependant, alors qu'en Colombie, « buenas tardes » est utilisé dès midi, on ne dira « bonsoir » que plus tard en France. De plus, en espagnol colombien, on dira « buenas noches » à quelqu'un rencontré tardivement, soit plus ou moins à partir de 18h, à la nuit tombée. En France en revanche, il sera impossible de croiser quelqu'un et de lui dire « bonne nuit » pour le saluer. On utilisera donc « bonsoir » pour remplacer également « buenas noches » dans ce cas-là. La réponse attendue pour la traduction de « bonsoir » sera donc double : il correspond en fonction des situations soit à « buenas tardes », soit à « buenas noches ». Cette distinction est assez délicate à appréhender, surtout que dans un contexte d'immersion, les salutations sont en général assez automatiques et rapides, ce qui nécessite donc d'avoir bien intériorisé les différents usages afin de ne pas faire d'erreurs. Ainsi, les étudiants effectuaient fréquemment la confusion et il n'était pas rare d'être salué par un « bonsoir » dès midi dans les cours de français ou les couloirs de l'UPN.

La traduction de « mon copain » est aussi source d'erreur. Il est en effet parfois utilisé par les apprenants pour désigner un « ami », quand en français il servira davantage à établir l'existence d'une relation amoureuse.

Enfin, l'énoncé « cette fille est bonne » renvoie également à une confusion de la part de certains apprenants, qui utilisent « bonne » dans le sens de « bonne personne », ne connaissant pas la connotation sexuelle qui existe en français derrière ce mot. Cette erreur peut prêter à rire mais peut également être source d'embarras dans un contexte d'immersion. On peut ainsi imaginer un Colombien indiquant « c'est mon amie, elle est bonne », ou bien dire à une fille « tu es bonne » pour signifier sa gentillesse.

L'exercice de traduction proposé va donc permettre d'observer le travail effectué sur les composantes référentielle et pragmatique, même si nous avons bien sûr conscience que quatre traductions sont très largement insuffisantes pour établir un diagnostic complet de la situation.

Enfin, le dernier exercice consiste à réagir à une citation qui concerne la colonisation, en commençant par définir ce qu'est, justement, la colonisation. La citation à laquelle il faut réagir, et qui est anonymisée dans le questionnaire, provient d'une déclaration d'Emmanuel Macron qui date de novembre 2016 et dans laquelle il dit : « [...] il y a eu la torture, mais aussi

l'émergence d'un État, de richesses, de classes moyennes. Il y a eu des éléments de civilisation et des éléments de barbarie. ». Cette citation est bien entendu destinée à faire réagir les étudiants, pour lesquels la colonisation est un événement historique toujours très présent.

Ainsi, si le mot français « colonisation » possède en espagnol colombien une équivalence linguistique très similaire (« colonización »), la partie immergée de l'iceberg est dans les deux cas bien différente, et sa méconnaissance peut facilement entraîner des malentendus et situations embarrassantes. En effet, au moment de notre arrivée en Colombie, la colonisation était à nos yeux un événement historique extrêmement violent mais appartenant au passé. Cette représentation est probablement liée à la façon dont elle est enseignée dans le système scolaire français, c'est-à-dire en tant que page relativement sombre mais révolue de notre histoire. Et si en théorie nous étions bien consciente des impacts désastreux qu'elle a eus et continue d'avoir pour les peuples colonisés, nous n'avions jamais été confrontée, en pratique, à des individus de notre âge demandant justice pour ces exactions. Nous avons donc été très surprise de l'omniprésence, pour les Colombiens, de la colonisation et du souvenir encore très présent qu'elle a laissé, amenant parfois à des propos d'une violence que nous ne comprenions pas au départ. Après de longues discussions avec des étudiants, collègues et voisins, il est apparu que pour beaucoup de Colombiens et notamment certains élèves de l'Universidad Pedagógica Nacional (il est bien sûr impossible de généraliser à l'ensemble de la population colombienne, en général et au sein de l'UPN), la colonisation est responsable de beaucoup de maux actuels en Colombie, tels la pauvreté, la corruption, les maladies, l'imposition d'un mode de pensée et d'une culture étrangère après la destruction de leur civilisation originelle. Et si la plupart admet volontiers que les Européens d'aujourd'hui n'y sont pour rien, il est tout de même facile de rencontrer des Colombiens ayant une rancœur tenace envers les pays de l'hémisphère Nord, les Espagnols en premier lieu, et l'exprimant à travers des propos assez violents. C'est ainsi, par exemple, que des étudiants en sont arrivés à poser directement la question, à l'intérieur d'une salle de classe, de savoir si nous nous sentions personnellement « coupable » pour la colonisation.

Ce terme de « colonisation » cristallise donc bien des enjeux et tensions dans la culture colombienne actuelle, et il était alors intéressant d'amener les étudiants à réagir à son sujet. En effet, si notre hypothèse est que les apprenants considèrent généralement le vocabulaire de la langue-cible comme composé d'équivalents lexicaux au vocabulaire de la langue maternelle, cela sera probablement d'autant plus vrai pour des mots qui les font réagir violemment et qui contiennent de nombreux enjeux qui les touchent personnellement. Ainsi, un étudiant qui sera

capable de se positionner du point de vue du contexte socioculturel et historique français sur une telle citation, ou tout du moins de le prendre en compte dans sa rédaction, aura supposément effectué un travail important au niveau de ses composantes référentielle et socioculturelle.

2.3 Pré-test et remédiations du questionnaire à destination des apprenants

□ Administration du pré-test et présentation de l'échantillon

Afin de vérifier la validité et la fidélité des indicateurs et items présentés, c'est-à-dire afin de vérifier que le questionnaire recueillait bien les données qu'il était supposé recueillir et ce de façon qualitative, il nous a semblé indispensable de le pré-tester auprès d'une population la plus similaire possible à notre population définitive. Ce pré-test devait permettre, si nécessaire, d'effectuer par la suite des remédiations avant la passation définitive.

Nous avons ainsi pu entrer en contact avec une professeure de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) de Bogotá, et cette dernière a accepté de nous laisser le temps nécessaire, sur ses heures de cours, pour le pré-test de notre questionnaire.

La population étudiante de la Javeriana diffère de celle de l'UPN en ce qu'il s'agit d'une université privée et donc payante. Le niveau social des étudiants est donc différent. Les deux populations ont en revanche beaucoup de points communs concernant notamment la fréquentation de cours de français à l'université, l'âge, la culture d'origine (bien qu'ils puissent être issus de régions différentes et donc avoir des cultures régionales différentes) et la langue maternelle. Ces points communs ont été estimés suffisants pour que le pré-test puisse être considéré comme valide et surtout pertinent pour la suite de notre recherche.

L'échantillon retenu pour le pré-test était donc composé de 8 étudiants au total, 5 de sexe féminin et 3 de sexe masculin, âgés de 17 à 25 ans, avec une moyenne d'âge de 20,4 ans. Ils étaient inscrits en 5e semestre de cours de français à la Javeriana et avaient tous l'espagnol en tant que langue maternelle. Concernant les autres langues étudiées, 7 apprenaient l'anglais, seulement ou en plus du portugais (2), du chinois (1) ou du japonais (1). Un étudiant a déclaré n'avoir aucune autre langue étrangère. Deux des étudiants ont également indiqué avoir déjà étudié le français avant d'arriver à l'université Javeriana, un au lycée et un autre dans un institut. Aucun n'est déjà allé en France.

Ces différentes caractéristiques de l'échantillon du pré-test le rapprochent de la population des étudiants de l'UPN et n'ont pu que confirmer les points communs entre les deux populations.

□ *Données recueillies et remédiations de l'outil*

Au niveau des réponses aux items proposés, le pré-test du questionnaire a pu mettre en avant différents éléments. Tout d'abord, il a permis de constater que le temps de réponse des étudiants, qui avait été estimé à 20-30 minutes, était en réalité bien plus important, ce qui a évité de prévoir des temps trop courts au moment de la passation définitive. Mais de nombreux autres problèmes, relatifs cette fois à la formulation des items, ont également été soulevés.

Le premier renvoie à l'item concernant le niveau des étudiants. Nous savions, par l'enseignante, que les étudiants étaient inscrits en cinquième semestre. Cependant, à la question « Quel cours de français suivez-vous actuellement ? », les étudiants ont fourni des réponses très diverses, allant du nom du cours (« Frances pre-intermedio²⁴ », « pre-intermedio ») au niveau de langue « A2 ». Un étudiant n'a pas répondu à la question.

Afin de faciliter le recueil de cette donnée, nous avons donc remplacé la question par un tableau contenant les différents niveaux de français de l'UPN par ordre de semestre :

LFC1 :	LFC2 :	LFC3 :	LFC4 :	CLF :	LLF :	LF1 :	LF2 :	OPT.FLE1 :
—	—	—	—	—	—	—	—	—

L'étudiant n'avait plus, ainsi, qu'à inscrire le numéro de son groupe dans la case correspondant au cours suivi. Cet item peut certes paraître peu important au premier abord mais les questionnaires ont été amenés à être transportés de nombreuses fois, et pouvoir ensuite les reclasser avec facilité selon leur niveau d'origine nous semblait important.

La question concernant l'importance du vocabulaire pour l'apprenant, ayant récolté des réponses cohérentes et justifiées, n'a pas été modifiée.

En revanche, les items concernant l'enseignement / apprentissage du vocabulaire à l'intérieur du cours de français (« Comment vous enseigne-t-on habituellement le vocabulaire français en cours à l'Universidad Pedagógica nacional ? » et « Comment apprenez-vous habituellement le vocabulaire français en cours à l'Universidad Pedagógica nacional ? ») ont amené de la part des étudiants des réponses beaucoup trop ambiguës et diverses.

²⁴« Français pré-intermédiaire » (Traduit par nos soins)

Ainsi, pour la question portant sur le « comment » de l'enseignement, deux des huit apprenants mentionnent les stratégies mises en place par l'enseignant (« il y a beaucoup de mots dans le livre, le professeur écrit les mots et des exemples aussi » et « le professeur donne nous quelques photocopies pour approche le vocabulaire »), mais la majorité des réponses, y compris celles précédemment citées, concernent les supports utilisés (« Por medio de diálogos, escuchas, dramatizaciones y actividades »²⁵ ou « avec audios, images, conversations et photocopies » par exemple).

On voit donc que la question, qui visait initialement les stratégies adoptées par le professeur, est mal formulée et surtout beaucoup trop vague. La liberté est ainsi laissée à l'étudiant de répondre en abordant différents thèmes : les supports didactiques et activités utilisés, la méthodologie adoptée, les stratégies d'enseignement...

Concernant la question sur les stratégies d'apprentissage mises en place individuellement par l'apprenant, la question est également trop vaste : certains ont exprimé leur préférence entre les différents supports utilisés par l'enseignant (« Pour moi la meilleur d'apprend le vocabulaire est avec des images ou des photocopies »), d'autres ont fait peu de distinction avec la question précédente (« De la forma que los profesores lo enseñan »²⁶), d'autres encore ont mentionné les stratégies mises en place en-dehors des cours pour apprendre le vocabulaire (« Yo leo y repaso todo lo visto durante el curso. Además busco palabras en mi diccionario y hago una lista en mi cuaderno »²⁷). Si elles ont permis de décomposer cette question en différents aspects que nous n'avions pas tous envisagés, ces réponses ne correspondent pas à la question initiale et sont parfois impossibles à interpréter.

Enfin, l'item qui traitait de la réaction du professeur de français lorsqu'un étudiant demande la signification d'un mot inconnu a également conduit à des réponses certes moins éparpillées mais parfois tout aussi difficiles à interpréter, la question laissant elle aussi beaucoup de liberté à l'apprenant.

Il est donc apparu nécessaire de revoir toute cette partie concernant l'enseignement / apprentissage du vocabulaire en cours de français, et notamment les différentes stratégies mises en place par les professeurs et leurs étudiants.

²⁵« Au moyen de dialogues, écoutes, jeux de rôles et activités » (Traduit par nos soins)

²⁶« De la façon dont les professeurs l'enseignent » (Traduit par nos soins)

²⁷« Je lis et revois tout ce qui a été vu pendant le cours. De plus je cherche des mots dans mon dictionnaire et je fais une liste dans mon cahier. » (Traduit par nos soins)

Nous avons alors décomposé les 3 questions initiales en 7 nouvelles questions. Cette multiplication a par ailleurs entraîné la nécessité de numéroter les différents items pour plus de clarté. Nous avons ainsi obtenu le résultat suivant :

- **2** Quels supports utilise votre professeur pour vous enseigner le vocabulaire français à l'Universidad Pedagógica Nacional ?
- **3a** Comment mémorisez-vous le vocabulaire de la langue française ?
- **3b** Pourquoi avez-vous choisi cette méthode / ces méthodes ?
- **4** Si vous demandez à votre professeur de français la signification d'un mot inconnu, quelle est sa réaction ?
- **5** Combien de temps prend votre professeur de français pour expliquer un mot inconnu ?
- **6** Comment est organisé l'enseignement du vocabulaire par votre professeur ?
- **7** Si vous rencontrez un mot inconnu dans un texte ou un document audio / vidéo à travailler à la maison, que faites-vous ?

Par ailleurs, pour limiter encore davantage les possibilités de réponse et faciliter ainsi l'analyse du recueil de données obtenu tout en limitant les erreurs d'interprétation, les questions ouvertes sont devenues des questions fermées, soit des questions à choix multiples. Les réponses obtenues lors du pré-test du questionnaire nous ont ainsi aidée dans la sélection des réponses proposées, et une case « Autre » était chaque fois ajoutée, pour laisser aux répondants une certaine liberté et surtout envisager toutes les possibilités.

En plus de limiter le risque d'erreur, la proposition de réponses nous permettait d'améliorer encore la compréhension des questions par les étudiants, les choix proposés étant autant d'indices pour saisir ce dont il était question.

En revanche et à l'inverse de la partie concernant l'enseignement / apprentissage du vocabulaire, les exercices de définition, de traduction et de rédaction ont confirmé le choix des mots proposés. En effet et malgré le nombre réduit de questionnaires récoltés, nous avons pu constater de nombreuses erreurs dans les traductions, erreurs qui correspondaient aux difficultés anticipées. De plus, les différentes définitions mettaient en avant le fait que certains étudiants restaient attachés au contexte socioculturel colombien pour définir des mots en français (par exemple pour *transportes publics* : « Es el medio por el cual los habitantes de un país se movilizan y deben pagar para poder usarlo. Por ejemplo en Bogotá nos transportamos en el

TRANSMILENIO »²⁸, ce dernier mot étant souligné par l'étudiant), même si la majorité des répondants ont délivré des définitions neutres.

Aucun étudiant n'a fait mention du contexte socioculturel français à un moment ou à un autre de cette dernière partie du questionnaire. Celle-ci n'a donc pas été modifiée, excepté pour le mot « Migration » qui a été remplacé par le mot « Migrant », qui renvoie paradoxalement davantage au phénomène migratoire en France.

La version définitive du questionnaire ainsi obtenue figure en annexe 2 de ce travail.

2.4 Rédaction du questionnaire à destination des enseignants

Après avoir mis en place le questionnaire à destination des apprenants, nous avons également élaboré l'outil à destination des professeurs. Celui-ci, pour des raisons de limites temporelles, n'a pas pu être testé, d'autant plus que nos contacts étaient assez réduits en Colombie et se limitaient aux enseignants de français de l'UPN, ceux-ci composant la population définitive du questionnaire.

Afin de lui donner malgré tout une certaine cohérence, il a en partie été élaboré en fonction du questionnaire à destination des apprenants dans sa version corrigée. Nous avons cependant conscience de l'imperfection de cette méthode, dictée par des contraintes d'ordre pratique, et de la validité moins importante de cet outil qui devra probablement subir des remédiations plus ou moins importantes.

Tout comme le questionnaire à destination des étudiants, celui réservé aux enseignants commence par un sous-ensemble de questions qui répondent au double objectif de neutraliser certaines variables et d'établir le contact avec le répondant.

Il est ainsi demandé :

- le sexe du répondant ;
- son âge ;
- sa langue maternelle ;
- les autres langues étudiées par le passé ;
- éventuellement, les autres langues actuellement enseignées.

²⁸« C'est le moyen par lequel les habitants d'un pays se déplacent et ils doivent payer pour pouvoir l'utiliser. Par exemple, à Bogotà, nous nous déplaçons dans le TRANSMILENIO » (Traduit par nos soins)

Comme pour les apprenants, le questionnaire visait aussi à savoir si l'enseignant était déjà allé en France et si oui dans quel contexte. La question de savoir à quand remonte ce séjour, s'il existe, nous semblait importante à rajouter dans le cas de personnes qui enseignent la langue française et sont donc supposées actualiser leurs connaissances régulièrement, étant bien entendu qu'un séjour en France, au coût élevé, n'est pas le seul moyen d'effectuer cette actualisation.

Concernant cette activité d'enseignement, nous leur demandons également depuis combien de temps ils enseignent à l'UPN, s'ils y ont fait leurs études et s'ils ont, au cours de leur carrière, eu l'occasion d'exercer dans un autre établissement.

Après ce préambule, une question concernant l'utilisation des manuels est destinée à effectuer une transition entre la partie présentation et celle qui concerne l'enseignement du français à l'UPN. En effet, en théorie, l'utilisation des manuels de français est fortement déconseillée à l'UPN et est donc supposée ne plus être d'actualité, hypothèse que cette question doit confirmer ou non.

Elle est suivie par l'item suivant : « Pourquoi enseignez-vous le français ? ». Cet item, qui a finalement été assez déroutant pour les répondants au moment de la passation, visait à sonder les motivations et intérêts principaux des professeurs, qui peuvent influencer sur leur enseignement. Une personne qui enseigne le français parce que cette langue est bien considérée socialement n'aura sûrement pas la même approche de la langue qu'un professeur qui en est passionné, par exemple.

La question suivante est identique à celle qui figure dans le questionnaire des apprenants et concerne l'importance d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère. Elle vise ici à déterminer si tout comme les apprenants, les enseignants considèrent que le vocabulaire est important dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Le questionnaire se poursuit avec un exercice de définition. Il concerne les mêmes mots que pour le questionnaire des apprenants, soit « moyens de transport », « terrorisme », « paix », auxquels s'ajoutent les mots « guerre » et « colonisation », vis à vis desquels les apprenants ont aussi été appelés à réagir. Enfin, le premier terme à définir est celui de « mot » lui-même. En effet, il nous semblait intéressant de voir quelle était, pour chaque enseignant, la conception de ce qu'est un « mot », et si cette conception se retrouvait dans leur façon de définir.

D'autres items qui figurent dans le questionnaire des enseignants sont les pendants de ceux qui figurent dans celui des apprenants et visent à obtenir des regards croisés. Ils concernent :

- la réaction de l'enseignant si un apprenant demande un mot de vocabulaire inconnu ;
- les conseils donnés aux étudiants concernant les stratégies pour apprendre le vocabulaire à la maison ;
- le temps utilisé pour définir un mot ;
- l'organisation du vocabulaire dans l'enseignement d'une façon générale.

Les items restants ont trait aux stratégies plus individuelles de chaque professeur et à leurs influences sur leur enseignement / apprentissage du vocabulaire. On retrouve ainsi des questions concernant la place accordée au vocabulaire dans les cours de langue, l'approche ou la méthodologie privilégiée et son influence sur l'enseignement du vocabulaire.

Enfin, deux questions abordent les stratégies auxquelles ils ont eux-mêmes eu recours pour acquérir le lexique de la langue française en tant qu'apprenants et les répercussions de ces stratégies d'acquisition mises en place précédemment sur l'enseignement d'aujourd'hui.

La version définitive du questionnaire à destination des professeurs de français de l'UPN est à retrouver en annexe 3 de ce document.

On peut noter que les questions de l'outil réservé aux enseignants sont en grande partie des questions ouvertes. Deux raisons expliquent ce choix : le niveau d'expertise plus élevé du public qui est supposé faciliter la bonne compréhension des items, et le mode de passation qui va différer.

2.5 Passation des questionnaires

□ Administration du questionnaire à destination des apprenants

La première étape a consisté à prendre contact avec l'ensemble des professeurs, afin d'avoir accès à tous les groupes de français de l'université, du 1^e au 8^e semestre. Tous ont accepté de nous recevoir, permettant ainsi la réalisation de cet état de lieux.

En raison du très grand nombre de sujets, la passation du questionnaire destiné aux étudiants a duré une semaine entière.

Pour chaque groupe classe, nous avons préalablement eu accès à la liste d'appel. En fonction des niveaux, 5 ou 10 étudiants ont été sélectionnés au hasard.

Chaque passation s'est déroulée de la même façon : nous appelions les 5 ou 10 étudiants sélectionnés, sauf bien sûr dans le cas où les apprenants étaient si peu nombreux que la passation concernait le groupe dans son entier. Il était chaque fois précisé aux étudiants qu'ils pouvaient refuser de participer, ce qui ne s'est produit qu'une seule fois. Un autre étudiant était alors appelé au hasard pour le remplacer. Les étudiants sélectionnés étaient ensuite isolés dans la mesure du possible, que ce soit dans un coin de la salle de classe ou dans une autre salle. Le questionnaire était alors distribué.

En raison du très grand nombre de sujets, nous avons opté pour une auto-administration du questionnaire, qui permet d'interroger un grand nombre de personnes en un temps minimum, et ce même si ce mode d'administration entraîne un risque plus grand de réponses incomplètes, ambiguës voire d'absence de réponses (Hamel, 2011).

En ce qui concerne la durée de passation, les apprenants avaient une heure pour remplir le questionnaire. Ceux qui avaient fini avant la fin de ce délai pouvaient bien entendu retourner dans le cours qu'ils étaient supposés suivre à ce moment-là.

□ *Administration du questionnaire à destination des enseignants*

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le questionnaire à destination des enseignants n'a finalement été administré qu'à trois personnes. Pour cette raison et parce que les questions étaient plus ouvertes, nous avons opté pour un questionnaire hétéro-administré. Cela signifie que c'est le chercheur qui administre le questionnaire, pose les questions.

Cette technique a plusieurs avantages. Elle permet de présenter les questions dans l'ordre souhaité, de les reformuler si besoin et de demander des précisions quand une réponse semble ambiguë. Cependant, elle diminue également le sentiment d'anonymat et peut amener à la formulation de discours « idéaux ». Ainsi, Mucchielli déclare à propos des questionnaires hétéro-administrés que si l'enquêteur ne prend pas de mesure pour éviter ce biais :

« [t]out se passe comme si l'individu interrogé cherchait activement (et inconsciemment) quelle est l'opinion de l'enquêteur, ou ce qu'il attend (ou ce qu'il veut qu'on lui dise) » (1990 : 50).

Pour limiter ce risque, nous avons donc, dès l'introduction, indiqué aux répondants l'absence de jugement et l'anonymat qui leur était garantis. Nous avons essayé de formuler des questions qui apparaissaient « inoffensives » et surtout, qui n'induisaient pas une réponse en particulier. De plus, le fait que nous connaissions certains interrogés, pour avoir travaillé avec eux, facilitait la relation de confiance et limitait la possibilité de répondre aléatoirement. Enfin, une attitude bienveillante était indispensable au moment de la passation.

Concernant l'administration du questionnaire et comme pour celui des apprenants, la première étape a été de prendre contact avec les professeurs afin de convenir d'un rendez-vous. La passation a ensuite consisté à lire à chaque répondant l'introduction du questionnaire, avant de poser les questions dans l'ordre et de recueillir les réponses.

Afin de limiter le nombre d'erreurs sans nuire à la fluidité de la conversation, nous avons pris la décision d'enregistrer ces passations. Ces enregistrements ont ainsi permis de vérifier et de compléter la prise de notes qui a également été réalisée. Ils n'ont cependant pas été retranscrits en intégralité car il s'agit ici de questionnaires hétéro-administrés et non d'entretiens, et les enregistrements avaient donc principalement pour objectif de rester au plus près de l'intention du répondant au moment de l'analyse des données, une prise de notes en simultané ne permettant pas d'être assez exhaustive.

Par précaution, chaque répondant a malgré tout été amené à signer une autorisation concernant cet enregistrement et l'utilisation d'une éventuelle retranscription. Ces autorisations figurent en annexe 4 de ce travail et permettent ainsi l'utilisation de citations, notamment au moment de l'exposé des résultats.

3. Résultats et analyses

Afin de rendre la présentation des résultats la plus claire possible, nous allons la décomposer en fonction des différentes parties qui constituent le questionnaire.

3.1 Présentation des échantillons de population

□ ***Échantillon des apprenants***

L'échantillon définitif qui a été conservé comprend 54 questionnaires, et donc apprenants, qui ont tous l'espagnol en tant que langue maternelle. La langue de réponse au questionnaire est le français, excepté pour 13 élèves de LCF1 qui ont répondu en espagnol.

18 apprenants sont de sexe masculin et 36 de sexe féminin. Leur âge varie de 17 à 30 ans avec un âge moyen qui va de 19,8 ans en LCF1 à 23,7 en LF2.

14 étudiants ont étudié le français avant d'arriver à l'UPN, majoritairement à l'école secondaire ou dans une autre université, et deux étudiants ont déjà eu l'occasion d'aller en France mais pour de courtes durées (25 jours et 1 mois) dans un contexte de vacances.

Enfin, tous étudient l'anglais en plus du français. De plus, 1 personne étudie l'italien, 3 l'allemand, 2 le portugais, 2 le japonais et 1 étudie le Muysccubun, langue parlée par le peuple Muisca qui vivait autour de l'actuelle Bogotá jusqu'à l'arrivée des colons.

Il est important de préciser ici que l'analyse des résultats a démontré que très peu de différences existaient entre les différents groupes de niveaux. Nous allons donc traiter l'échantillon comme un ensemble homogène et signalerons ponctuellement les différences relevées.

□ ***Échantillon des professeurs***

L'échantillon des professeurs est beaucoup plus réduit : il est constitué de trois répondants dont un de sexe féminin et deux de sexe masculin. Ils sont âgés de 31 à 37 ans. On peut ici relever que nous n'avons réussi à interroger que les plus jeunes des professeurs. On peut donc se poser la question de la représentativité de cet échantillon par rapport à la population constituée par l'ensemble des professeurs de français de l'UPN. Or, moins l'échantillon est représentatif de la population à laquelle il est supposé se rattacher, moins il est possible de généraliser les résultats et d'en tirer des conclusions (Hamel, 2011).

Cependant, cette lacune a été causée par des contraintes qui ont échappé à notre contrôle (comme le déroulement de manifestations dans l'enceinte de l'université) et nous ne pouvons en aucun cas abandonner cet état des lieux. Pour cette raison et même si nous savons que les analyses qui en découleront seront incomplètes, il est nécessaire de le mener à terme, en étant tout de même consciente de ses limites.

Deux des professeurs ont donc une ancienneté de 3 à 4 ans quand le dernier est à l'UPN depuis 12 ans. Deux y ont effectué leur licence, aucun n'y a passé son Master.

Tous les trois sont déjà allés en France. Leur séjour a duré entre 8 mois et 4 ans et date de 7 ans à 13 ans. Aucun n'y va régulièrement, ce qui peut notamment s'expliquer par le coût très élevé du voyage.

Les trois enseignants ont étudié l'anglais, un le portugais. Aucun n'enseigne une autre langue que le français.

De plus, si deux déclarent avoir déjà eu recours à un manuel pédagogique dans le cadre de leurs précédents emplois, tous indiquent qu'ils n'en ont jamais utilisé à l'UPN.

Enfin, concernant leurs motivations pour enseigner le français : un professeur indique que c'est une langue qui l'a toujours passionné et qu'il souhaite partager ce qu'il sait de la langue et de la culture. Un autre, après avoir déclaré ne pas savoir, explique que son poste actuel permet de « mélanger deux choses [qu'il a] bien apprises »²⁹, soit la langue et la littérature françaises. Le dernier indique qu'il aime le français, notamment parce qu'il était très bon dans cette matière pendant ses études de licence, ce qui l'a encouragé à poursuivre, et qu'un Master effectué en France a confirmé ce choix.

3.2 État des lieux de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire

□ *Du point de vue des apprenants*

Pour commencer, le premier résultat indique qu'une très grande majorité des étudiants considère qu'avoir beaucoup de vocabulaire est important pour pouvoir parler une langue étrangère. À l'inverse, seulement 3 étudiants indiquent qu'une connaissance du lexique « clé » ou « basique » est suffisante.

En ce qui concerne les supports utilisés par les professeurs, les résultats sont les suivants :

Manuel pédagogique	18	20	Listes de vocabulaire
Textes littéraires	39	42	Supports audio
Supports vidéo	44	19	Autre
Documents authentiques	13		

²⁹ Les passages entre guillemets dans l'exposé des résultats obtenus concernant la population des professeurs sont des citations qui proviennent des enregistrements des passations.

En premier lieu, on peut remarquer que 18 étudiants (soit un tiers des répondants) déclarent que les professeurs ont recours à des manuels pédagogiques, alors qu'ils ne sont normalement pas utilisés à l'UPN, et que les enseignants interrogés ont déclaré ne pas y avoir recours. On peut avancer plusieurs explications : les professeurs qui n'ont pas passé le questionnaire peuvent éventuellement en utiliser, ou alors il y a un malentendu sur le terme même de « manuel », plusieurs étudiants ayant demandé au moment de la passation s'il renvoyait aux « programmes » institutionnels de l'université. Il s'agit là, en tout cas, d'une incohérence entre les deux populations.

En ce qui concerne les listes de vocabulaire également, les résultats sont étonnamment élevés si l'on considère que 20 étudiants (37%) déclarent que leur professeur y a recours, alors même que cette méthode relève davantage des approches traditionnelles ou bien audio-visuelles que d'une approche communicative. On peut par ailleurs relever que ce pourcentage est particulièrement élevé chez les débutants, et qu'il va en diminuant au fur et à mesure que le niveau augmente (de 57% en LCF1 à 30% en LF2). Il est malgré tout possible de se demander s'il s'agit ici de listes de mots distribuées par les enseignants ou de listes de mots que les étudiants confectionnent eux-mêmes lors de l'explication d'un document par exemple.

De plus, seulement 13 apprenants (24%) indiquent que le professeur a recours à des documents authentiques, ce qui apparaît encore une fois surprenant quand on considère l'omniprésence des approches communicative et actionnelle dans le discours des professeurs, comme nous le verrons lors de l'exposé de leurs résultats. Or, dans l'approche communicative notamment, il est recommandé de privilégier les documents authentiques (Bérard, 1991), qu'ils soient écrits ou oraux. Cependant, il est aussi important de préciser que les supports audio et vidéo, massivement utilisés selon les étudiants, peuvent également constituer des documents authentiques, et ce faible résultat pourrait donc être expliqué par un défaut du questionnaire, qui sépare audios, vidéos et documents authentiques quand un extrait de journal télévisé pourrait, par exemple, entrer dans plusieurs cases à la fois. On pourrait par ailleurs penser que cela nous donne des indications sur ce que les enseignants de l'UPN estiment être un document authentique : il semblerait ainsi que le verbal soit davantage considéré comme source d'authenticité que les supports écrits. Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, des précisions supplémentaires concernant la nature des supports audio et vidéo utilisés auraient cependant été nécessaires.

Dans tous les groupes, les trois supports les plus utilisés sont donc les supports vidéo, les supports audio et les textes littéraires, ces derniers étant particulièrement utilisés en LF2 (100%), ce qui s'explique par le fait que ce niveau est un cours de littérature francophone.

La rubrique « Autre » contient elle, majoritairement, la mention d'objets concrets amenés par le professeur, des images, des textes spécifiques (scientifiques par exemple), ou le recours à des activités comme les activités ludiques, les présentations orales, ou les jeux de rôle.

Concernant les stratégies mises en œuvre par les apprenants pour mémoriser le lexique de la langue française, nous obtenons les données suivantes :

Listes de vocabulaire	17	23	Répétition des mots
Logiciels en ligne	13	38	Association avec images
Occasions de parler / écrire le français	27	47	Vidéos / chansons
Réutilisation dans des activités demandées	41	26	Réutilisation dans des activités autodécidées
Autre	13		

Les listes de vocabulaire restent une méthode utilisée plutôt couramment par les étudiants, qui sont en moyenne 4 par groupe à y avoir recours (31,5% sur l'échantillon total). On peut noter que la construction de telles listes peut contribuer à l'idée qu'il existe des équivalents lexicaux d'une langue à l'autre, et cela est d'autant plus vrai si elles contiennent la traduction en espagnol pour chaque mot en français. En effet, en l'absence de cette traduction, ces listes peuvent aussi signifier que l'apprenant utilise l'écrit pour mémoriser le vocabulaire.

La répétition des mots également est utilisée par une part importante d'apprenants (42,6%). On peut noter qu'elle est plus présente en LCF1 (78,6%) qu'en LF2 (40%) et en option FLE (10%). Cependant et surtout aux stades les plus basiques, cette méthode reste symptomatique car elle peut témoigner d'une volonté des élèves de mémoriser les mots de façon mécanique et efficace. Cela peut être favorisé par le rythme très soutenu des étudiants au quotidien : une grande partie d'entre eux exerçant une profession en plus de leurs études, les stratégies les moins coûteuses en temps peuvent apparaître comme les meilleures, même si ce sont aussi celles qui entraînent le moins de travail d'approfondissement du mot. Malgré tout, on observe que selon les résultats, aucun étudiant ne déclare utiliser uniquement la répétition pour mémoriser le vocabulaire, et on peut donc noter que le recours à cette méthode n'exclut pas d'autres stratégies permettant d'appréhender d'autres aspects du mot.

Les logiciels en ligne sont eux peu utilisés (24%).

En revanche, les associations du vocabulaire avec des images (70%), sa réutilisation dans des activités demandées par le professeur (75,9%), qui s'explique par le cadre universitaire, et l'écoute de chansons et le visionnage de vidéos (87%) sont les trois techniques les plus utilisées.

De plus, la moitié des étudiants essaie de trouver des occasions de parler ou d'écrire le français en-dehors des cours, les activités auto-décidées ayant légèrement moins de succès (48,1%).

Dans la rubrique « Autre », on retrouve à plusieurs reprises la lecture. On peut donc parfaitement envisager de l'intégrer au choix de réponses dans une version remaniée de notre questionnaire.

Ces résultats indiquent en tout cas que tous les étudiants sans exception mettent en œuvre plusieurs stratégies différentes pour apprendre le vocabulaire de la langue cible. De plus, à la question de savoir pourquoi ils ont choisi telle ou telle stratégie, aucun ne déclare avoir fait ce choix parce que le professeur l'a conseillé, mais parce que les stratégies utilisées semblent les plus efficaces pour eux-mêmes par rapport à leur style d'apprentissage ou leur façon de mémoriser.

Pourtant et comme nous le verrons par la suite, les professeurs n'ont eu aucun problème pour répondre à la question : « Comment conseillez-vous à vos étudiants d'apprendre le vocabulaire français lorsqu'ils sont chez eux ? ». On peut une nouvelle fois émettre des hypothèses par rapport à cette incohérence. Tout d'abord, les étudiants ont pu ne pas mentionner que les conseils venaient initialement des professeurs et qu'ils ont choisi parmi eux la méthode qui leur correspondait le plus. L'item du questionnaire à destination des enseignants peut également être mal formulé, et renvoyer à des conseils « idéaux », pas réellement formulés en classe. Il aurait été important de demander s'il leur est déjà arrivé, concrètement, d'émettre de tels conseils.

Nous ne pouvons donc pas savoir si cette incohérence relève d'un défaut des outils de recueil de données ou bien d'une lacune au niveau de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire, voire de l'enseignement / apprentissage en général, qui consiste à favoriser l'enseignement de connaissances et non celui de stratégies pour acquérir ces connaissances de façon autonome.

On en arrive à présent à la question de savoir comment l'enseignant réagit lorsqu'un élève lui demande la signification d'un mot inconnu :

Courte explication en français	51	4	Courte explication en espagnol
Traduction du mot en espagnol	15	9	Demande de chercher dans le dictionnaire
Exemples en français	49	12	Autre

Comme on peut le voir dans ce tableau, la grande majorité des étudiants déclare que les professeurs choisissent de recourir à une courte explication en français (pour 94,4% des répondants) avant de donner des exemples, toujours en français (90,7%). La grande majorité opte donc pour un enseignement explicite du vocabulaire.

Dans la rubrique « Autre », on retrouve de plus, outre l'utilisation de synonymes, le recours à des objets réels et la sollicitation des autres apprenants, un étudiant qui indique que le professeur demande d'inférer le sens du mot grâce au contexte, ce qui correspond à un enseignement implicite et sollicite l'activité interprétative de l'apprenant.

Or nous l'avons vu dans la partie théorique de ce travail, une courte définition explicite, même accompagnée par quelques exemples, n'est pas suffisante pour « capturer » le sens d'un mot (Brown, Collin & Duguid, 1989, cités par Nagy in McCarthy & Schmitt, 1997 : 72) et il est donc nécessaire de recourir à un enseignement à la fois explicite et implicite du vocabulaire (Sökmen, in Mc Carthy & Schmitt, 1997 : 239). Cependant on peut objecter à cela que les mots inconnus rencontrés dans un document peuvent ne pas être l'objet de la leçon, et que ces courtes explications peuvent avoir pour objectif de ne pas interrompre de façon trop longue le bon déroulement de la séance. Malgré tout et en croisant les données obtenues par les deux questionnaires, il nous semble que cet enseignement explicite, rarement accompagné d'un approfondissement du lexique, est majoritaire dans les cours de FLE de l'UPN. Cela peut probablement s'expliquer par différentes raisons, qu'elles soient d'ordre personnel, temporel ou institutionnel, parmi lesquelles les outils de cet état des lieux ne permettent pas de choisir.

Cette constatation est renforcée par l'estimation de la part des apprenants du temps utilisé par les enseignants pour expliquer un mot :

Quelques secondes	30	Quelques minutes	27	Une séance entière	1
Ça dépend : 27					

Même si de nombreux étudiants (50%) déclarent que ça dépend (principalement du mot, de sa complexité, de la rapidité de compréhension des étudiants), les réponses oscillent entre quelques secondes (55,6%) et quelques minutes (50%). Seul un étudiant déclare que le professeur peut utiliser une séance entière. Cet indicateur semble donc montrer que l'enseignement du vocabulaire est systématiquement une tâche subordonnée à l'exercice d'une autre, ce qui rejoint la conception d'un lexique-outil ou accessoire (Galisson, 1983).

Concernant à présent l'organisation du vocabulaire par le professeur, les résultats sont les suivants :

Selon des thèmes	38	23	Selon les besoins immédiats
Séances entières sur un mot de vocabulaire	0	46	Selon des situations de communication
Selon la progression du manuel	14	2	Autre

On voit qu'une grande majorité des étudiants déclare que l'enseignement du vocabulaire est organisé en fonction de situations de communication (85,2%), voire selon les thèmes abordés (70,4%).

On retrouve également, même si le pourcentage est faible (25,9%), des étudiants qui indiquent que l'enseignement du vocabulaire dépend de la progression du manuel, alors que les professeurs affirment ne pas y avoir recours. Les mêmes limites que précédemment sont donc ici à formuler.

Dans la rubrique « Autre » enfin, un étudiant affirme que le professeur « n'enseigne pas le vocabulaire » mais « seulement aide à traduire quelques mots et d'autres il ne dit rien » quand un autre indique que l'enseignement du vocabulaire dépend des supports.

Afin de compléter l'analyse de ces résultats, il s'agira de les comparer avec les réponses des professeurs, auxquels nous avons aussi présenté cet item, de façon légèrement différente.

Enfin, pour terminer avec la partie consacrée à l'enseignement / apprentissage du vocabulaire à l'UPN du point de vue des apprenants, la question de savoir quelle était leur réaction lorsqu'ils rencontraient un mot inconnu à la maison leur était posée. Elle a obtenu les réponses suivantes :

Dictionnaire monolingue	13	33	Dictionnaire bilingue
Dictionnaire bilingue puis monolingue	20	5	Plusieurs explications puis résumé
Recherche dans des documents authentiques	4	11	Autre

Les réponses à cet item confirment l'attachement des apprenants au dictionnaire, notamment bilingue, qu'il soit utilisé seul (61,1%) ou en complément du dictionnaire monolingue (37%). En revanche, peu d'étudiants cherchent à retrouver différentes significations ou utilisations du mot avant d'en faire une synthèse (9,3%) et ils sont encore moins nombreux à rechercher le mot dans des contextes d'apparition authentiques et variés (7,4%).

Parmi les stratégies figurant dans la rubrique « Autre », on retrouve la demande au professeur le cours suivant, le traducteur internet, l'association avec des mots qui « sonnent de manière similaire » en espagnol et des tentatives d'inférer la signification du mot par le contexte,

tentative qui, comme nous l'avons vu précédemment, peut être source d'erreur et nécessite donc d'être encadrée par l'enseignant, notamment pour les niveaux débutants.

Les résultats obtenus pour cet item semblent témoigner du fait que les étudiants mettent majoritairement en place des stratégies qu'ils jugent probablement plus économiques en temps et en investissement cognitif et plus efficaces sur le plan de la communication. Même si nous savons que bon nombre d'étudiants ont un emploi et donc peu de temps libre, ces données peuvent aussi constituer un indice de la conception de la langue et de son fonctionnement chez les apprenants. On retrouve en effet, ici, la représentation d'un lexique au service de l'efficacité de la communication

□ *Du point de vue des professeurs*

Nous allons à présent nous intéresser aux données recueillies pour les professeurs. Comme nous l'avons indiqué à plusieurs reprises, le nombre de répondants étant très réduit et l'échantillon peu représentatif de l'ensemble de la population, il sera impossible de généraliser ces résultats et d'en tirer des conclusions générales. Cependant, ils présentent des pistes de réflexion que nous trouvons intéressantes.

En premier lieu, il semble que les enseignants, tout comme les apprenants, considèrent qu'il est important d'avoir beaucoup de vocabulaire pour communiquer en langue étrangère. En effet, deux des répondants déclarent directement que oui, c'est important, le dernier précisant que « ça dépend des situations » mais qu'en l'occurrence et avec des étudiants qui souhaitent devenir professeurs de langue, c'est nécessaire.

En ce qui concerne leur réaction lorsqu'un apprenant leur demande un mot inconnu, les réponses sont les suivantes :

- pour le premier professeur, cela dépend de l'étudiant et des situations. Si le mot est supposé connu, il essaie de donner des indices pour que l'étudiant s'en rappelle. Sinon, ce dernier est invité à chercher par lui-même, dans un dictionnaire ou ailleurs. L'enseignant déclare éviter au maximum l'utilisation de l'espagnol, et privilégier les synonymes / antonymes ou les références concrètes, en donnant par exemple des noms de marques de produits connues par les étudiants (et donc existant en Colombie).
- Le second professeur indique essayer d'expliquer en français et si ça ne marche pas, utiliser l'espagnol ou parfois l'anglais.
- Enfin, le troisième déclare que ça dépend de sa propre connaissance du mot : s'il le

connaît, il demande à l'étudiant de chercher dans le dictionnaire, sinon il dit honnêtement qu'il ne sait pas et va lui-même chercher. De plus, s'il est vraiment occupé, il peut répondre « par mécanisation » en espagnol (niveaux « basiques ») ou en français, afin de poursuivre ce qu'il est en train de faire.

On le voit, deux professeurs sur les trois préfèrent demander à l'apprenant de chercher dans le dictionnaire plutôt que de lui fournir l'explication, quand le troisième privilégie un apprentissage plus explicite. Ces résultats ne correspondent pas tout à fait avec ceux des questionnaires à destination des apprenants, qui indiquent que les professeurs ont massivement recours à de courtes explications en français accompagnées d'exemples.

Une fois encore, il est impossible de dire si cette incohérence provient de la non-représentativité de l'échantillon, d'une mauvaise formulation des items ou bien de la production, de la part des enseignants, d'un discours « idéal » de peur d'être jugé, évalué. On peut également envisager l'hypothèse selon laquelle les enseignants ont en réalité mis en place des automatismes ou habitudes dont ils ont une faible conscience, en l'absence d'activité réflexive régulière sur leurs pratiques, que ce soit par manque de temps ou parce que leur routine d'enseignement fournit des résultats qui ne semblent pas demander de remise en question. Il est en effet souvent difficile d'avoir du recul sur sa propre pratique enseignante, et pas uniquement en matière de vocabulaire. Cependant, en l'absence d'informations complémentaires, nous ne pouvons valider ou infirmer ces hypothèses.

En ce qui concerne plus particulièrement la place du dictionnaire dans les cours de langue, deux des professeurs indiquent qu'il s'agit d'un outil important. L'un précise que « le bilingue est un très bon outil pour s'approcher de la langue » s'il est « bien utilisé », l'autre que « c'est important de ne pas diaboliser » cet outil et qu'il est « très important surtout avec les débutants car c'est une manière de montrer que la langue française n'est pas trop loin de la langue espagnole ».

Si nous ne pouvons qu'être d'accord avec l'idée qu'au début de l'apprentissage d'une langue, il est important de mettre l'apprenant en confiance afin qu'il ne se décourage pas devant l'ampleur de la tâche, cette dernière déclaration nous laisse un peu perplexe. En effet, nous appuyant sur Galisson (1983), notre hypothèse est que mal utilisé, le dictionnaire peut venir renforcer l'idée qu'à chaque mot de la langue maternelle correspond un mot de la langue cible, comme s'il existait deux codes parallèles et qu'il suffisait de choisir entre l'un ou l'autre. Il s'agirait donc, pour l'enseignant, de trouver un juste milieu entre la diabolisation d'un outil estimé par les étudiants et l'absence totale de mise en garde contre ses lacunes.

Malgré tout, il est important de souligner que contrairement à ce que pourraient laisser penser certaines lectures théoriques, les enseignants de l'UPN restent eux aussi attachés au dictionnaire en tant qu'outil d'apprentissage. On peut avancer à ce fait plusieurs hypothèses. En effet, il est possible de penser que depuis l'ouvrage de Galisson paru en 1983, les enseignants se soient rendus compte de l'attachement des apprenants envers l'outil-dictionnaire. On peut également imaginer que les enseignants de l'UPN, eux-mêmes anciens apprenants de FLE, ce que les enseignants natifs ne sont pas, n'adoptent pas une telle position hautaine envers le dictionnaire bilingue auquel ils ont probablement eu recours. Cette différence entre les données recueillies et ce qui a été annoncé dans le cadre théorique pourrait également venir d'un point que nous développerons dans la quatrième partie de ce travail : le décalage entre la théorie des chercheurs et les réalités des praticiens.

En tous les cas, il semble important, pour permettre une utilisation plus optimale du dictionnaire, notamment bilingue, de ne pas chercher à bannir cet outil des salles de classe mais plutôt de le repenser, ce qui va dans le sens des propositions de Galisson (1983). Cette préconisation est selon nous d'autant plus défendable que certains enseignants semblent l'utiliser dans la perspective d'une stratégie comparative, laquelle peut susciter une réflexion sur la diversité des langues propice à la conceptualisation de celles-ci et du vocabulaire, à condition bien sûr qu'elle puisse montrer l'existence de variations et, le cas échéant, de stabilités.

Concernant le dictionnaire unilingue, les deux professeurs le décrivent comme un outil parfois complexe qui nécessite un accompagnement du professeur afin de pouvoir l'utiliser correctement.

Le troisième professeur, lui, déclare ne pas utiliser beaucoup le dictionnaire à l'intérieur de ses cours de langue.

Pour pouvoir analyser plus en avant l'utilisation du dictionnaire dans les cours de langue, une observation à l'intérieur même de la salle de classe aurait donc été très utile.

Concernant maintenant leur propre acquisition du vocabulaire de la langue française, deux des professeurs indiquent qu'elle s'est principalement déroulée au travers de la lecture. Le troisième déclare qu'à l'époque, l'apprentissage du lexique était une « question structurale » et qu'il s'agissait d'« apprendre avec des listes de phrases » un vocabulaire en l'absence de contextes d'utilisation. Il précise qu'aujourd'hui, ce n'est pas la stratégie qu'il utilise pour travailler avec les étudiants.

La question suivante portant justement sur l'influence de ces méthodes d'apprentissage sur leur enseignement d'aujourd'hui, il explique qu'après avoir constaté qu'il était difficile d'apprendre les mots en-dehors de tout contexte, il privilégie aujourd'hui le « vocabulaire en contexte », toujours à partir de supports déclencheurs qui peuvent être des vidéos ou des articles. Il demande également aux apprenants de définir les mots, de trouver des synonymes ou des antonymes. Un autre enseignant déclare également que sa méthode d'acquisition du vocabulaire, soit la lecture, influence le professeur qu'il est aujourd'hui, mais plutôt comme exemple et non en tant que contre-exemple cette fois-ci. En effet, lors de la préparation des cours, il prend souvent conscience que les activités qu'il propose aux étudiants sont des activités de lecture. Et même s'il essaie de diversifier les activités et les compétences travaillées, il donne « une place privilégiée à la lecture ». Le dernier enseignant ne relève en revanche aucune influence de ses propres méthodes d'acquisition du vocabulaire dans son enseignement car ayant étudié la littérature et donnant actuellement des cours de langue, il considère que c'est « complètement différent ».

En ce qui concerne les conseils donnés aux apprenants pour développer leur vocabulaire de français lorsqu'ils sont chez eux, l'un des professeurs recommande le dictionnaire, le deuxième de regarder des films, de lire, d'écouter de la musique ou des émissions radiophoniques, dans lesquelles la langue est « très claire ». Cette question a cependant été oubliée lors de la troisième passation et envoyée par mail au professeur concerné, qui n'a jamais répondu.

Comme nous l'avons mentionné lors de l'exposé des résultats des apprenants, aucun de ces derniers n'a évoqué de stratégies provenant directement des conseils des professeurs. Ayant déjà tenté de formuler des hypothèses quant à l'existence de cette incohérence, nous ne reviendrons pas là-dessus.

Les trois professeurs indiquent qu'ils adoptent, à l'intérieur de leurs cours, une approche de type communicative et actionnelle, mais pour des raisons différentes :

- le premier professeur déclare le faire par conviction et après avoir constaté l'échec d'une approche plus grammaticale ;
- le deuxième parce que la nature du cours, qui implique la réalisation de tâches, s'y prête ;
- le troisième pour répondre à la demande institutionnelle, malgré le fait qu'il ne soit « pas tout à fait d'accord » avec cette approche car sa manière d'apprendre a été différente. Il se déclare cependant conscient que chaque étudiant étant « un monde différent », il est nécessaire de s'adapter et même s'il se retrouve parfois avec « des activités qu'on peut

considérer comme traditionnelles », il essaie de privilégier l'approche communicative.

En revanche, concernant l'influence de cette approche sur leur enseignement, les professeurs sont plus réservés. Si l'un des professeurs mentionne une influence énorme, précisant qu'« on ne veut pas qu'ils apprennent le lexique, on veut qu'ils apprennent à communiquer », les deux autres indiquent que c'est plus difficile, l'un parce que la nature-même du cours, consacré à la littérature francophone, s'y prête moins bien, l'autre parce que « ça dépend des activités » et que si certaines entraînent un travail qui se rapproche d'une approche plus communicative, il reste convaincu que des listes de vocabulaire classé par « champs sémantiques » afin de « bien organiser l'esprit » sont très efficaces. On observe cependant ici une confusion entre méthode et moyens, probablement induite par la formulation de l'item : en effet, l'adoption ponctuelle de certaines stratégies d'enseignement pouvant relever de techniques de type behavioriste, par exemple, n'exclut pas l'adoption en général d'une approche communicative visant à développer, chez les apprenants, une compétence de communication. Il aurait par conséquent été pertinent de demander plus de précisions.

On voit donc ici une contradiction entre les réponses aux deux dernières questions, et surtout, on peut observer qu'il existe autant de définitions de l'approche communicative que d'enseignants. Ainsi, si le premier professeur fait sienne une conception des cours de langue consacrés à apprendre à communiquer et laisse entrevoir qu'il considère que le lexique n'est qu'un des outils à son service et qu'il ne nécessite pas d'enseignement explicite, les deux autres sont plus réservés. Le dernier professeur, tout en essayant de respecter les exigences institutionnelles et de varier ses activités, indique par ailleurs qu'il reste attaché à des exercices plus traditionnels qu'il estime plus efficaces.

Ces variations peuvent relever de nombreux facteurs, dont le premier est bien entendu les représentations et stratégies individuelles. Cependant, on peut aussi insister sur le flou terminologique qui entoure la notion de compétence de communication (Moirand, 1982), que nous avons mentionné dans la première partie théorique, et l'absence de considération accordée par les théoriciens depuis l'arrivée de l'approche communicative à l'enseignement / apprentissage du vocabulaire (Galisson, 1983), entraînant en pratique une nécessité d'improviser en la matière. De plus, l'influence de l'expérience en tant qu'apprenant et l'efficacité ou non, à titre individuel, des stratégies utilisées semblent également avoir un rôle.

On voit donc l'importance de se pencher sur la question et de tenter, à la suite de nombreux auteurs, de proposer une didactisation qui insiste sur la multiplicité des stratégies qui peuvent

être mises en place et la nécessité d'accompagner les apprenants vers toujours plus d'autonomie, ce qui implique d'y consacrer du temps.

En ce qui concerne d'ailleurs le temps utilisé par les enseignants pour expliquer un mot, les trois indiquent que cela dépend du mot, du contexte, de sa complexité, et de la connaissance du mot par le professeur lui-même. Deux précisent qu'ils n'ont jamais consacré de séances entières à l'enseignement du vocabulaire, quand le dernier explique qu'au début de chaque semestre, il consacre une séance à des activités concernant le vocabulaire afin de connaître le niveau des étudiants, car « le vocabulaire est vraiment important et on peut dire qu'un étudiant a tel niveau à partir du nombre de mots qu'il connaît ». Cette dernière affirmation paraît entrer en contradiction avec ce qu'ont déclaré les apprenants, mais cette fois-ci cette incohérence semble pouvoir se résoudre facilement : il s'agit, dans ce cas, d'une évaluation du vocabulaire en différentes activités variées, et non de la définition d'un ou plusieurs mots qui occuperait tout le cours.

Enfin, en ce qui concerne l'organisation du vocabulaire, les résultats obtenus sont les suivants :

En fonction des thèmes	Non	Non	Oui
Selon les besoins immédiats des étudiants	Non	Non	Non
Le vocabulaire détermine la progression	Non	Oui	Non
Séances entières consacrées au vocabulaire	Non	Non	Oui
Selon des situations de communication	Oui	Pas vraiment	Non
Selon la progression du manuel	Non	Non	Non
Autre		En fonction du vocabulaire des textes étudiés car il s'agit d'un cours de littérature francophone	En fonction du vocabulaire inconnu rencontré dans des textes étudiés

Une fois encore, les résultats ne sont pas cohérents avec les données recueillies chez les apprenants, un seul enseignant sur les trois déclarant par exemple qu'il organise le vocabulaire selon des situations de communication. À nouveau, cette incohérence peut relever d'une mauvaise formulation des items, d'une absence de représentativité de l'échantillon des professeurs, ou d'une intention de la part de l'enseignant qui est perçue différemment par les apprenants. Sans éléments complémentaires, nous ne pouvons pas interpréter plus en avant ces différentes données.

3.3 Analyse linguistique des définitions, traductions et productions écrites

La présentation des résultats concernant la partie de l'état des lieux de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire de façon explicite étant terminée, nous allons à présent passer aux analyses linguistiques qui vont nous permettre de repérer des indices plus implicites de la conception du lexique chez les apprenants et les enseignants.

Concernant les questionnaires à destination des étudiants, nous pouvons ici préciser que ces analyses ayant à nouveau démontré qu'il n'y avait pas de différence significative entre les différents groupes, nous avons décidé de traiter l'échantillon complet comme un tout.

L'ensemble des analyses qui va être exposé ci-dessous a été réalisé à l'aide de deux logiciels de traitement de corpus, Lexico 3 et Nooj, et à travers le modèle de la SPA de Galatanu (2000).

En raison des limites temporelles auxquelles nous avons dû faire face, nous avons conscience que ces analyses ne sont pas aussi approfondies qu'elles pourraient l'être. Cependant, elles permettent déjà de mettre en avant des phénomènes intéressants et des absences dans l'enseignement / apprentissage du vocabulaire, qui sont autant de pistes pour une proposition didactique appropriée.

□ Analyse des exercices de définition

Pour chacun des trois mots que les étudiants devaient définir, soit « transports publics », « terrorisme » et « paix », le processus a été le même. Nous avons commencé par rassembler les définitions de plusieurs dictionnaires français en ligne, afin de pouvoir construire la signification lexicale de chaque mot dans un tableau emprunté à Galatanu et Nikolenko (2009, in Galatanu, Pierrard & Van Raemdonck, 2009 : 66) et qui reprend la décomposition de cette signification selon les trois strates proposées par la SPA de Galatanu (2000) et présentées dans notre cadre théorique.

Cette première étape a servi à apporter un élément de référence pour pouvoir par la suite analyser les définitions des apprenants. Cependant, une limite importante est à soulever ici. En effet, il sera impossible de pouvoir également mettre en perspective les données recueillies dans le questionnaire avec d'autres populations de référence. Il aurait pourtant été très intéressant de pouvoir comparer les définitions des étudiants avec celles fournies par un ensemble de locuteurs de France métropolitaine (celle-ci étant souvent le contexte français de référence à l'intérieur des cours de FLE à l'UPN), ou bien par un ensemble de locuteurs colombiens qui n'apprennent

pas le français. Cela aurait permis de pouvoir observer si l'apprenant était plus proche d'une des populations ou bien s'il se situait entre les deux, permettant ainsi d'observer un processus d'évolution concernant la conception du vocabulaire. En l'absence de ces données complémentaires, l'analyse des différents dictionnaires sera notre unique référence de comparaison.

Enfin et avant de présenter nos résultats, une dernière limite est à évoquer. Afin de pouvoir analyser les définitions des apprenants, nous avons dû en traduire, dans un nombre minoritaire de questionnaires, certaines qui avaient été produites en espagnol, et corriger celles qui présentaient des erreurs de français de type orthographe, faux-amis, ou grammaire, pour que les logiciels de traitement de corpus puissent reconnaître les mots. Cependant et même si nous avons procédé avec une extrême prudence, n'effectuant que les modifications qui empêchaient le bon déroulement de l'analyse informatique, il nous semble ici qu'il y a un risque de dénaturation des propos des étudiants. En effet, les traductions ou corrections pourraient être relativement inexactes et ne pas reproduire l'intention précise de l'apprenant. Ce biais, qui ne peut être évité, a donc donné lieu à un nombre très important de relectures et de vérifications, afin de le limiter autant que possible. Nous avons également demandé conseil à des locuteurs plus expérimentés en espagnol que nous le sommes chaque fois qu'une traduction entraînait la moindre hésitation.

Par ailleurs, nous avons écarté de l'analyse les définitions qui étaient illisibles en raison de l'écriture de l'apprenant, afin de ne pas nous lancer dans des interprétations hasardeuses. Il est cependant important de noter que cette ambiguïté relève des limites de l'outil *questionnaire*, notamment auto-administré. L'anonymat de nos données ne nous a de plus pas permis de revenir vers les étudiants pour leur demander des précisions concernant leurs intentions, auxquelles nous avons malgré tout essayé d'être le plus fidèle possible.

○ *Transports publics*

La locution « transports publics » n'apparaît sous cette forme que dans un seul des quatre dictionnaires que nous avons consultés pour construire sa signification lexicale. Le Larousse en ligne la définit ainsi de la façon suivante : « Ensemble des entreprises privées ou publiques qui assurent un transport pour le public. »

Les autres dictionnaires traitent de façon séparée le substantif « transport » et l'adjectif « public ». Il est à noter que pour chacun, nous avons éliminé les significations qui ne

correspondaient pas à notre analyse, comme par exemple les définitions du mot transport en tant que vive émotion.

Le CNRTL définit les transports comme :

« Au plur. Ensemble des moyens utilisés pour l'acheminement des personnes et/ou des marchandises. Transports privés, publics ; transports métropolitains, urbains ; régie autonome des transports parisiens (RATP); ministère des transports. Des réseaux de transports denses et efficaces (Perroux, Écon. XXes., 1964, p. 605). »

L'adjectif « public » renvoie lui à deux possibilités :

« D'État, qui est sous contrôle de l'État, qui appartient à l'État, qui dépend de l'État, géré par l'État. Établissement public ; économie, prospérité publique ; recettes, subventions, publiques. »

ou

« Qui est général, commun à tous.

Accessible, ouvert à tous ; qui est à l'usage de tous, et dont la gestion, l'entretien revient à l'État ou plus particulièrement aux collectivités locales ou régionales. »

Selon Le Dictionnaire, le transport est l'« [a]ction de porter d'un lieu à un autre » et désigne au pluriel « (Par ellipse) Transports en commun ». L'adjectif public est lui défini comme « [q]ui appartient au peuple dans son entier », « [q]ui appartient à l'État, étatique » ou « [q]ui est commun, à l'usage de tous ».

Enfin, le dictionnaire Reverso définit le transport comme le « fait de porter, de déplacer d'un lieu à un autre », le « déplacement de marchandises, de personnes par des moyens étudiés » ou bien au pluriel, l'« ensemble des techniques et des moyens de déplacement des marchandises ou des personnes ». Public renvoie lui à « qui concerne tous les citoyens », « qui se rapporte à l'État, à son administration » et à « commun, ouvert à tous ».

À partir de ces différentes définitions, nous avons pu reconstruire la signification lexicale de la locution « transports publics » dans le tableau suivant (Galatanu & Nikolenko, 2009, in Galatanu, Pierrard & Van Raemdonck, 2009 : 66) :

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	Zone modale	Orientation axiologique
Locution (nom + adjectif)	Pragmatique	Bivalente

Pluriel	Aléthique	
---------	-----------	--

Entités sémantiques			Entités discursives
	Noyau	Stéréotypes	Possibles argumentatifs
1	Moyens de déplacement de personnes / marchandises	DONC réseau	Transports publics DONC réseau
2	ET mis à disposition par l'État	DONC gestion par l'État	Transports publics DONC gestion par l'État
3	DONC communs	DONC ouverts à tous	Transports publics DONC ouverts à tous

C'est donc cette signification lexicale ainsi construite qui servira de référence pour analyser les productions des apprenants, que nous allons à présent aborder.

En premier lieu, nous avons soumis les définitions de la locution « transports publics » proposées par les étudiants aux deux logiciels de traitement de corpus déjà mentionnés. Concernant les mots les plus fréquemment utilisés, nous avons obtenu le tableau suivant :

Mot	Nombre d'occurrences	Mot	Nombre d'occurrences
Moyen(s)	28	Se déplacer	9
Lieu(x)	25	Public(s) (adj.)	9
Transport(s)	25	Transporter	8
Utiliser (conjugué ou non)	22	Voiture(s)	6
Personnes	21	Gens	5
Autre	17	Manière	5
Aller	16	Métro	5
(Auto)bus	13	Population	5
Ville(s)	12	Transmilenio	5

Il est important de relever que pour obtenir ce tableau, nous n'avons pas tenu compte des mots qui n'étaient pas pertinents pour l'analyse, comme les conjonctions, déterminants, articles par exemple. Par ailleurs, en-dessous de 15 occurrences, nous avons vérifié que les mots retenus ne se retrouvaient pas plus d'une fois par production, afin qu'ils soient réellement associés par plusieurs apprenants à la locution définie. Nous avons également, pour chaque mot, étudié les co-textes d'apparition, afin d'observer par exemple que « autre » était systématiquement associé à un « autre » lieu ou endroit auquel permettaient d'accéder les transports publics. Enfin, les

mots qui se retrouvent moins de 5 fois ne peuvent être considérés, seuls, comme constitutifs du noyau sémantique ou des stéréotypes partagés de la locution « transports publics » pour les apprenants interrogés mais présentent des associations plus individuelles qui se retrouvent chez moins de 10% de l'échantillon. Cependant, on observe qu'ils peuvent pour beaucoup être rattachés à des champs lexicaux très présents dans les définitions.

Il est par exemple possible de lier « gens » (5 occurrences) à « population » (5 occurrences) et à « monde » (4 occurrences). En effet, si l'on étudie les co-textes de ces trois mots, on observe que dans 13 apparitions sur 14, ils servent à désigner les destinataires des transports publics. On retrouve ainsi les énoncés « [c]e sont des systèmes qui permettent aux gens de voyager », « [m]oyen de déplacement que la majorité de la population utilise » ou encore « [c]e service est pour tout le monde ». La dernière occurrence du mot « monde » sert à exprimer une comparaison de la qualité des transports de Bogotá à celle des transports de façon plus générale (« Le pire du monde surtout à Bogotá »).

Par ailleurs, on retrouve également l'idée qu'il faut payer pour utiliser les transports publics, avec un champ lexical plus monétaire. Ainsi, on rencontre dans les définitions 6 occurrences du verbe « payer », 3 de « prix », et 1 occurrence de « argent », « cher », « économique », « économiques », « paiement ». Ces 14 mots sont répartis dans 13 productions, soit 24% des définitions totales.

Enfin, les étudiants ont également donné des exemples de transports associés à leurs définitions. Ainsi, on retrouve 13 fois « (auto)bus », 6 fois « voiture(s) », 5 fois « métro » et « Transmilenio », 4 fois « taxi(s) », 2 fois « avion » et « train(s) », 1 fois « moto » et 1 fois « mulet ».

Ce dernier champ lexical permet d'apercevoir que plusieurs apprenants ont ancré la locution à définir dans leur contexte socioculturel, soit le contexte colombien, et plus précisément celui de Bogotá en ce qui concerne par exemple le Transmilenio.

Avant d'aborder cet aspect de l'analyse, nous pouvons reconstruire la signification lexicale de « transports publics » dans les définitions des apprenants par l'intermédiaire du tableau suivant (Galatanu & Nikolenko, 2009, in Galatanu, Pierrard & Van Raemdonck, 2009 : 66) :

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	Zone modale	Orientation axiologique
Locution (nom + adjectif) Pluriel	Pragmatique Aléthique	Bivalente

Entités sémantiques			Entités discursives
	Noyau	Séréotypes	Possibles argumentatifs
1	Moyens de déplacement de personnes / marchandises	DONC se déplacer vers un autre lieu DONC réseau DONC plus développés dans les villes DONC bus, voitures, métro, Transmilenio	Transports publics DONC se déplacer vers un autre lieu Transports publics DONC réseau Transports publics DONC plus développés dans les villes Transports publics DONC bus, voitures, métro, Transmilenio
2	ET mis à disposition par l'État	DONC gestion par l'État DONC payants	Transports publics DONC gestion par l'État Transports publics DONC payants
3	DONC communs	DONC ouverts à tous DONC utilisés par les personnes, la population, tout le monde ...	Transports publics DONC ouverts à tous Transports publics DONC utilisés par les personnes, la population, tout le monde

On voit que si l'on compare les deux tableaux, soit les significations lexicales résultant de l'analyse des dictionnaires et de celle des définitions des apprenants, le noyau sémantique reste inchangé. Cependant au niveau des stéréotypes, des associations plus inédites apparaissent dans le deuxième tableau. Ainsi, on observe que pour les étudiants, les transports publics se retrouvent davantage en milieu urbain. Ils sont de plus associés, pour 24% des répondants, à un prix à payer afin de pouvoir les utiliser. Par ailleurs, on voit que de nombreux exemples de transports ont été donnés, qui permettent de faire un lien avec les aspects de ces définitions qui nous intéressent plus particulièrement, soit l'ancrage socioculturel des mots et la sensibilité à la construction discursive du sens.

En effet, on constate que sur les 54 définitions analysées, 7 contiennent des allusions explicites au contexte colombien, que ce soit au niveau des exemples donnés (« [p]ar exemple ici, le Transmilenio et le SITP ») ou bien des définitions elles-mêmes (« [l]e pire du monde surtout à Bogotá » ou « [t]outes les manières de se déplacer dans un lieu où il y a beaucoup de personnes

(comme des taxis et bus dans la ville ou des mulets dans le champ) ». De plus, 5 définitions nous semblent référer de façon plus implicite aux transports de Bogotá, avec notamment des allusions à leur prix ou à leur surpopulation (« cher, plein, perte de temps » ou « [n]ormalement ils sont très pleins »), ou encore une prise en charge énonciative à la première personne du singulier (« [c]'est le moyen pour me transporter chaque jour »).

Ainsi, 12 définitions, soit 22,2% des productions totales, peuvent selon nous être rattachées au contexte socioculturel colombien. Nous n'avons ici pas comptabilisé les définitions qui comportaient le pronom personnel « nous », puisqu'il nous était impossible de savoir si celui-ci était utilisé sous un mode exclusif, et auquel cas possiblement ancré culturellement, ou inclusif. Ainsi, un énoncé du type « [c]e sont des moyens pour nous transporter » nous semble délicat à analyser en l'absence de précisions supplémentaires de la part de l'apprenant.

Par ailleurs, aucune référence au contexte socioculturel français et aucune trace d'une prise en compte de la construction du sens en discours et donc de ses variations plus interindividuelles n'ont pu être repérées.

○ ***Terrorisme***

Le terrorisme est défini par le Larousse en ligne comme un :

« Ensemble d'actes de violence (attentats, prises d'otages, etc.) commis par une organisation ou un individu pour créer un climat d'insécurité, pour exercer un chantage sur un gouvernement, pour satisfaire une haine à l'égard d'une communauté, d'un pays, d'un système. »³⁰

Le CNRTL en donne quant à lui la définition suivante :

« Ensemble des actes de violence qu'une organisation politique exécute dans le but de désorganiser la société existante et de créer un climat d'insécurité tel que la prise du pouvoir soit possible. Lutte contre le terrorisme ; recrudescence du terrorisme ; victime du terrorisme ; terrorisme à l'italienne. »³¹

Le mot *terrorisme* est par ailleurs défini par Le Dictionnaire comme :

« Violences (attentats, assassinats, enlèvements, sabotages...) menées contre des

³⁰Repéré à : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/terrorisme/77478?q=terrorisme#76566>

³¹Repéré à : <http://www.cnrtl.fr/definition/Terrorisme>

civils, et destinées à frapper l'opinion publique. »³²

Enfin, selon Reverso, il s'agit de l'« emploi de la violence pour atteindre un but politique »³³.

À partir de ces différentes définitions, nous avons donc reconstruit la signification lexicale du mot *terrorisme* comme suit :

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	Zone modale	Orientation axiologique
Nom masculin	Aléthique Affective Éthique – morale Déontique	Négative

Entités sémantiques		Entités discursives
Noyau	Stérotypes	Possibles argumentatifs
1 Actes violents	DONC attentat DONC assassinat	Terrorisme DONC attentat Terrorisme DONC assassinat
2 ET commis par une personne / organisation politique	DONC motivations politiques DONC intérêt à agir DONC haine	Terrorisme DONC motivations politiques Terrorisme DONC intérêt à agir Terrorisme DONC haine
3 DONC victimes	DONC atteindre une société, un système	Terrorisme DONC atteindre une société, un système
4 DONC sentiment d'insécurité	DONC désorganisation DONC peur DONC colère	Terrorisme DONC désorganisation Terrorisme DONC peur Terrorisme DONC colère

Une fois cette signification lexicale élaborée, nous pouvons nous intéresser aux définitions des apprenants, en procédant de la même manière que pour la locution « transports publics ».

³²Repéré à : <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=Terrorisme>

³³Repéré à : <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/terrorisme>

Il est important de préciser ici que deux des répondants n'ont pas défini le mot *terrorisme* et que nous n'avons pas pu lire l'écriture d'un troisième, ce qui entraîne la nécessité de ne comptabiliser que 51 réponses pour cet item.

Ainsi, si l'on étudie les mots qui sont fréquemment utilisés par les étudiants dans leurs productions, on retrouve le tableau suivant :

Mot	Nombre d'occurrences	Mot	Nombre d'occurrences
Personne(s)	23	Peur	7
Acte(s)	15	Gens	6
Violent(e)(s) (adj.)	15	Société	6
Groupe(s)	14	Terrorisme	6
Action(s)	12	Mort(e)(s)	5
Violence	10	Peuple	5
Politique(s) (adj.)	9	Population	5
Attaquer	7	Terreur	5

À nouveau, nous avons vérifié que les mots qui se retrouvent moins de 15 fois dans le corpus ne soient pas présents plus d'une fois dans une même production. En revanche, on observe moins de champs lexicaux en-dehors de ce tableau que pour la locution précédente. Le plus important que nous ayons relevé concerne les termes tels « gens », « peuple », « population » qui renvoient à ceux qui sont victimes du terrorisme. Des familles de dérivés peuvent également être retrouvées comme « violent(e)(s) » (15 occurrences) - « violence » (10), « attaquer » (7) - « attaque » (3), « terrorisme » (6) - « terreur » (5) - « terroriser » (1), « armes » (4) - « armés » (2), « idéologies » (4) - « idéologiques » (2).

L'analyse des différents contextes discursifs des mots les plus fréquents a par ailleurs révélé que l'adjectif *politique* est dans 8 cas sur 9 utilisé pour qualifier les raisons de l'acte terroriste, 1 fois pour qualifier le phénomène lui-même (« Phénomène social, culturel et politique qui affecte l'ordre d'une nation »).

En partant de ces différentes données, nous avons pu reconstruire la signification lexicale du mot *terrorisme* selon les définitions des apprenants dans le tableau (Galatanu & Nikolenko, 2009, in Galatanu, Pierrard & Van Raemdonck, 2009 : 66) suivant :

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	Zone modale	Orientation axiologique
Nom masculin	Aléthique Affective Éthique – morale Déontique	Négative

Entités sémantiques			Entités discursives
Noyau		Stérotypes	Possibles argumentatifs
1	Actes violents	DONC attaquer DONC armes	Terrorisme DONC attaquer Terrorisme DONC armes
2	ET commis par une personne / organisation politique	DONC actions d'un groupe DONC raisons politiques	Terrorisme DONC actions d'un groupe Terrorisme DONC raisons politiques
3	DONC victimes	DONC morts DONC atteindre une société	Terrorisme DONC morts Terrorisme DONC atteindre une société
4	DONC sentiment d'insécurité	DONC peur DONC terreur ...	Terrorisme DONC peur Terrorisme DONC terreur

À nouveau, on observe que le noyau sémantique des deux significations lexicales du mot *terrorisme* que nous avons élaborées est similaire. Les stéréotypes que nous pouvons retrouver dans les définitions des apprenants vont également dans le même sens que ceux que nous avons déduits des définitions des dictionnaires. Cependant, on voit que les étudiants insistent sur la notion de « groupes » parfois « armés » qui commettent des « attaques » pour des raisons le plus souvent « politiques » ou « idéologiques ».

On ressent ici, sans que cela soit explicite, l'influence du contexte colombien sur les définitions des apprenants. Il aurait par ailleurs été très intéressant de pouvoir obtenir les mêmes définitions mais de la part de locuteurs français de métropole. En effet, les productions des étudiants, tout comme les définitions des dictionnaires français, ce dernier point étant plus surprenant, évoquent des raisons politiques au terrorisme. Trois apprenants seulement ont mentionné des causes pouvant être religieuses, et on peut noter que ce n'est jamais la seule hypothèse envisagée (« pour des raisons politiques ou religieuses », « pour imposer des idéologies religieuses ou

politiques très radicales » ou « avec un fondement politique, et dans quelques cas religieux »). Or, nous supposons, sans pouvoir le prouver, que de nombreux Français métropolitains évoqueraient également voire majoritairement des motifs religieux, et notamment le fondamentalisme islamiste, pour expliquer les actes terroristes.

Concernant cet ancrage socioculturel, on voit que seul un étudiant a explicitement fait un lien entre le terrorisme et le contexte colombien, écrivant : « C'est la « marque » de notre pays qui empêche de voir sa beauté ». Les autres allusions plus implicites dont nous supposons l'existence s'appuient donc en grande partie sur les indices mentionnés ci-dessus, soit l'omniprésence des motifs politiques et les 14 apprenants (27,5%) qui réfèrent à des « groupes » parfois « armés ».

On observe d'ailleurs qu'en-dehors du recours à l'adjectif « politique », d'autres étudiants ont de façon plus indirecte évoqué des fondements politiques. Une personne indique par exemple que le terrorisme est l'acte d'« organisations révolutionnaires », quand une autre explique qu'il sert à « obtenir le pouvoir ». Quatre apprenants affirment que c'est une façon de s'opposer au « gouvernement », de l'effrayer ou d'exiger des droits. D'autres précisent qu'il s'agit de « menacer les états et les dirigeants », de personnes qui « ne sont pas d'accord avec l'état ». Le terrorisme est donc souvent, pour les étudiants de l'UPN interrogés, une revendication politique.

Cependant, pour appuyer l'hypothèse selon laquelle ce constat proviendrait d'un ancrage des définitions dans le contexte socioculturel colombien et comme nous l'avons déjà mentionné, il faudrait à présent recueillir les mêmes données auprès d'une population de Français métropolitains.

Par ailleurs, aucun apprenant n'a référé au contexte socioculturel français de façon explicite, bien qu'il serait intéressant de demander aux trois étudiants qui ont mentionné des raisons religieuses au terrorisme si cela avait un rapport avec, justement, une prise en compte de ce contexte.

Enfin, aucun n'a évoqué de possibles variations de sens interindividuelles, qui pourraient renvoyer à une sensibilisation à la construction discursive du sens.

○ **Paix**

Tout comme pour les deux termes précédents et avant d'analyser les définitions des apprenants, nous allons donc nous intéresser au mot *paix* dans les dictionnaires français.

Selon le Larousse en ligne, la paix peut être appréhendée de plusieurs façons :

- « 1 État de pays, de nations qui ne sont pas en guerre : Lutter pour la paix dans le monde.
- 2 Cessation de l'état de guerre entre deux ou plusieurs belligérants : Négocier la paix.
- 3 État de concorde, d'accord entre les citoyens, les groupes sociaux ; absence de luttes sociales, de troubles sociaux : Paix sociale.
- 4 État d'un groupe, de personnes qui ne sont pas en querelle, en conflit : Vivre en paix avec ses voisins.
- 5 État de tranquillité, de repos chez quelqu'un : Achever sa vie dans la paix.
- 6 État de quelqu'un qui jouit du calme intérieur ; tranquillité d'âme : Avoir la conscience en paix.
- 7 Absence d'agitation, de bruit dans un lieu : La paix des cimetières. »³⁴

De la même façon, le CNRTL répertorie les définitions suivantes :

« Situation d'un pays, d'un peuple, d'un état qui n'est pas en guerre. L'arbre de la paix (l'olivier); l'autel de la paix; la colombe de la paix; congrès de la paix; homme de paix; volonté de paix; en temps de paix; paix mondiale; jouir de la paix; rester, vivre en paix; cimenter, consolider, maintenir, préserver, rétablir, sauvegarder la paix; compromettre, menacer, troubler, violer la paix.

Traité de paix.

[Paix qui concerne la collectivité nationale] Conditions de vie fondées sur l'entente entre citoyens et groupes sociaux.

[Paix qui affecte les individus entre eux] Absence de conflit, de querelles entre personnes ; état de concorde. Paix en famille ; la paix des foyers ; paix du ménage ; paroles de paix; avoir la paix chez soi; faire la paix avec qqn, avec son prochain.

[Paix due à un environnement paisible] Absence de trouble, de bruit.

[Paix intérieure] État d'âme qu'aucune inquiétude ne vient troubler. »³⁵

Selon Le Dictionnaire, la paix peut être :

- « 1 Calme, repos, silence, éloignement du bruit ou des affaires.
- 2 Concorde, tranquillité intérieure qui règne dans les états, dans les familles, dans les sociétés.

³⁴Repéré à : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/paix/57298?q=Paix#56967>

³⁵Repéré à : <http://www.cnrtl.fr/definition/paix>

- 3 (Figuré) Réconciliation.
- 4 Tranquillité de l'âme, du cœur.
- 5 Situation tranquille d'un État, d'un peuple, d'un royaume, d'une famille, etc.
- 6 Traité qui termine une guerre. »³⁶

Enfin, le dictionnaire Reverso indique que le mot *paix* peut renvoyer à ces différentes définitions :

- « 1 situation d'un pays qui n'est pas en guerre
- 2 fin d'une guerre
- 3 accord, entente entre personnes qui ne sont pas en conflit ou qui se sont réconciliées
- 4 absence de trouble social
- 5 tranquillité physique d'une personne vivant dans le calme, dans un lieu calme
- 6 quiétude morale, sérénité
- 7 caractère calme d'un lieu, d'un moment. »³⁷

En analysant ces données, nous pouvons construire la signification lexicale du mot *paix* de la façon suivante :

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	Zone modale	Orientation axiologique
Nom féminin	Aléthique Affective Éthique – morale Déontique	Positive

Entités sémantiques			Entités discursives
Noyau		Stéréotypes	Possibles argumentatifs
1	Absence de conflits (psychiques, entre pays, personnes...)	DONC situation où il n'y a pas de guerres, de querelles DONC cessation des conflits DONC traité, accord DONC sentiment de sécurité	Paix DONC situation où il n'y a pas de guerres, de querelles Paix DONC cessation des conflits Paix DONC traité, accord Paix DONC sentiment de sécurité
2	DONC entente	DONC cohabitation	Paix DONC cohabitation

³⁶Repéré à : <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=paix>

³⁷Repéré à : <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/paix>

		DONC état de concorde	Paix DONC état de concorde
3	DONC tranquillité	DONC tranquillité physique ou psychologique	Paix DONC tranquillité physique ou psychologique
		DONC quiétude	Paix DONC quiétude
		DONC calme	Paix DONC calme

Nous allons à présent nous intéresser aux définitions des apprenants. Il est à noter que sur les 54 questionnaires, 5 étudiants n'ont pas répondu, 2 ont confondu « paix » et « pays » et un a fourni une réponse que nous n'avons pas pu lire. Le nombre total de définitions analysées concernant le mot *paix* est donc de 46.

Pour en revenir à l'analyse, le tableau suivant regroupe les mots les plus fréquents dans ces productions :

Mot	Nombre d'occurrences	Mot	Nombre d'occurrences
État	15	Tranquillité	10
Guerre(s)	14	Calme	6
Vivre	11	Respect	6
Paix	10	Gens	5
Personne(s)	10	Violence	5

Après avoir vérifié que chaque mot présenté ne se retrouvait pas dans plusieurs productions, ce qui en aurait réduit la représentativité, nous avons analysé les co-textes de chacun d'entre eux. Ainsi, le mot « état » utilisé par 15 apprenants (32,6%) renvoie chaque fois à une situation, à la manière d'être et non à l'entité géopolitique.

La *guerre* renvoie soit à un antonyme du mot à définir (« Ce n'est pas la guerre. » et « Le contraire de la guerre. »), soit à une chose absente (« Un moment sans guerre » ou « L'état d'absence de guerre »), soit à une réalité qui prend fin pour donner lieu à la paix (« C'est un accord réalisé par les parties en guerre »).

La *violence*, également, est soulignée soit par son absence, soit par l'annonce de sa fin qui laisse présager la paix.

Ces différentes analyses et une lecture plus approfondie des différentes définitions nous ont amenée à reconstruire la signification lexicale du mot *paix* pour les apprenants de la façon suivante :

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	Zone modale	Orientation axiologique
Nom féminin	Aléthique Affective Éthique – morale Déontique	Positive

Entités sémantiques		Entités discursives
Noyau	Stérotypes	Possibles argumentatifs
1 Absence de conflits (psychiques, entre pays, personnes...)	DONC absence de guerres et de violence DONC cessation des conflits DONC traité, accord DONC sentiment de sécurité	Paix DONC absence de guerres et de violence Paix DONC cessation des conflits Paix DONC traité, accord Paix DONC sentiment de sécurité
2 DONC entente	DONC cohabitation DONC état de concorde DONC respect pour les autres	Paix DONC cohabitation Paix DONC état de concorde Paix DONC respect pour les autres
3 DONC tranquillité	DONC tranquillité physique ou psychologique DONC calme DONC harmonie ...	Paix DONC tranquillité physique ou psychologique Paix DONC calme Paix DONC harmonie

Comme nous pouvons le constater, la reconstruction de la signification lexicale selon les définitions des apprenants est très similaire à celle qui découle de l'analyse des dictionnaires. La seule différence que nous avons pu relever et qui ne transparaît pas dans les données ci-dessus est une part assez importante d'étudiants qui ont défini le mot *paix* comme présentant un aspect irréel. Ainsi, 3 ont indiqué qu'il s'agissait d'un « rêve », une fois qualifié d'« impossible », 3 autres que la paix était une « utopie ». Un apprenant a déclaré que selon lui, la paix représentait une « aspiration, espérance », un qu'il s'agissait d'un « désir ». Enfin, un dernier a écrit que « La paix est cette chose que le monde ne connaît pas ». On observe donc un certain pessimisme dans 19,6% des définitions, ce qui représente un étudiant sur cinq.

Par ailleurs, deux étudiants seulement ont explicitement mentionné le contexte socioculturel colombien (« Le grand rêve que nous avons dans notre pays » et « C'est le but du processus que la Colombie est en train de faire avec le groupe FARC »). Le reste des définitions apparaît neutre.

Cependant, un apprenant a pour la première fois évoqué le fait que le sens se construit en discours et change donc selon la situation d'énonciation et notamment la personne du locuteur. En effet, il indique pour définir le mot *paix* que : « Pour moi c'est le calme. Cette définition est subjective. Elle change pour chaque personne. » On peut alors se demander pourquoi ce constat n'apparaît pas dans les autres définitions, et s'il est possible que certains mots, plus que d'autres, amènent les apprenants à envisager les différentes constructions du sens possibles.

Malgré tout et en présence d'une seule définition qui en fait mention sur un total de 151 analysées, on ne peut que conclure que les apprenants n'ont pas, en grande majorité, dépassé le stade de la signification des mots à définir. De plus, aucun apprenant ne mentionne explicitement le contexte socioculturel français, les rares allusions implicites que nous pouvons envisager, concernant notamment la définition du mot *terrorisme*, ne pouvant être vérifiées auprès des apprenants en raison de l'anonymat des questionnaires. Ils sont, en tous les cas, très largement minoritaires.

○ *Définitions données par les enseignants*

Afin de trouver un début d'explication à ces conclusions, nous avons regardé de quelle façon les trois enseignants que nous avons interrogés ont eux-mêmes défini « transports publics », « terrorisme » et « paix ».

En ce qui concerne les transports, une inexactitude au niveau de la rédaction du questionnaire nous a fait demander aux enseignants la définition de « moyens de transport » et non « transports publics », ce qui va nécessairement induire des productions légèrement différentes. Cette erreur ne devrait en revanche pas avoir d'effet au niveau de l'ancrage du mot dans son contexte socioculturel d'origine, ni à celui d'une éventuelle prise en compte de la construction discursive du sens, qui sont les deux éléments que nous souhaitons étudier dans les définitions.

Il est intéressant de noter que pour cette locution et le mot suivant, soit *terrorisme*, un des professeurs a jugé l'exercice difficile car il n'avait « jamais défini ce mot, c'est tellement transparent ». On voit ici que le choix des items de notre questionnaire est pertinent en ce qu'il concerne des mots peu explicités en salle de classe. De plus, cette intervention témoigne de

l'idée selon laquelle il n'est pas utile de revenir sur la compréhension, par les étudiants, des mots dits « transparents » et de la primauté de l'acquisition de la signification des mots par rapport à celle de leurs sens possibles, de leurs dimensions « psychologiques, sociologiques, culturelles et pragmatiques – ou situationnelles - » (Galisson, 1983 : 4). Cependant, l'exercice de définitions, qui ne concerne que trois mots tous « transparents », ne permet pas d'étendre ce constat à l'ensemble du lexique. En effet, nous avons vu que les contraintes temporelles et institutionnelles auxquelles les enseignants sont soumis ne leur laissent pas le temps de revenir sur chaque mot pour l'étudier en profondeur, et on ne peut donc déduire de l'intervention de cet enseignant sa façon de définir les mots principaux d'une leçon, les mots non transparents qui posent problème aux apprenants.

Pour en revenir aux définitions des *moyens de transport* par les professeurs, qui ne sont qu'au nombre de trois, nous ne les avons pas soumises aux logiciels de traitement de corpus. Nous pouvons cependant, après une lecture approfondie des données, reconstruire la signification lexicale suivante :

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	Zone modale	Orientation axiologique
Locution (nom + adjectif) Pluriel	Pragmatique Aléthique	Bivalente

Entités sémantiques			Entités discursives
	Noyau	Stéréotypes	Possibles argumentatifs
1	Moyens de déplacement de personnes / marchandises	DONC se déplacer vers un autre lieu DONC réseau DONC se mobiliser dans une ville DONC se mobiliser entre différents lieux, pays, continents	Transports publics DONC se déplacer vers un autre lieu Transports publics DONC réseau Transports publics DONC se mobiliser dans une ville Transports publics DONC se mobiliser entre différents lieux, pays, continents

Si on compare cette définition aux deux autres établies précédemment, on constate que les deux derniers traits sémantiques du noyau et donc leurs stéréotypes associés ont été supprimés. En effet, cela provient du fait que nous avons fait définir « moyens de transport » en lieu et place de « transports publics », ce qui n'a pas induit chez les répondants les traits « DONC mis à disposition par l'État » et « DONC communs ».

On retrouve en revanche deux enseignants qui ont mentionné en priorité le caractère urbain des moyens de transport, qui est présent dans les définitions des apprenants, avant d'élargir leurs définitions (« c'est la façon de se mobiliser dans une ville, pas simplement dans une ville, un élément qui sert à passer d'un lieu à un autre dans l'espace » et « pour se mobiliser dans la ville ou entre pays, continents »).

Les trois définitions n'ont évoqué aucun contexte socioculturel et on ne retrouve aucun indice de construction du sens en discours.

En ce qui concerne le mot *terrorisme*, il est possible, après analyse des données, d'en reconstruire la signification lexicale suivante :

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	Zone modale	Orientation axiologique
Nom masculin	Aléthique Affective Éthique – morale Déontique	Négative

Entités sémantiques			Entités discursives
	Noyau	Stéréotypes	Possibles argumentatifs
1	Actes violents	DONC attaque DONC attentat	Terrorisme DONC attaque Terrorisme DONC attentat
2	ET commis par une personne / organisation politique	DONC désaccord avec un système déterminé DONC contexte de confrontation politique	Terrorisme DONC désaccord avec un système déterminé Terrorisme DONC contexte de confrontation politique
3	DONC victimes	DONC atteindre une société, un système DONC personnes qui souffrent d'une attaque	Terrorisme DONC atteindre une société, un système DONC personnes qui souffrent d'une attaque

À nouveau, si on compare ce tableau aux précédentes significations issues de l'analyse des définitions des dictionnaires français et de celles des apprenants, on constate que le dernier trait sémantique, soit « DONC sentiment d'insécurité » a disparu. En effet, aucune mention à la peur, aux conséquences du terrorisme dans la société n'apparaît dans les productions des enseignants.

Cependant, on retrouve pour deux professeurs l'évocation d'un motif politique pour expliquer ces actes. Mais paradoxalement, c'est également le seul terme qui évoque, pour l'un d'entre eux, une référence au contexte socioculturel français, puisque le cas de « Charlie Hebdo » est donné en exemple aux côtés du 11 septembre.

On observe donc que pour les enseignants comme pour les apprenants, le mot *terrorisme* est le seul qui ait été replacé dans son contexte d'origine, et s'il est difficile de pouvoir établir un lien indiscutable entre ces deux phénomènes au vu du faible nombre de répondants chez qui il est possible de le noter, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle certains événements tels les attentats de Charlie Hebdo, qui ont été commis pour des motifs d'ordre religieux, ont pu être abordés en cours, ce qui explique ces résultats.

En revanche, les variations de sens plus interindividuelles ne sont à nouveau pas évoquées.

Enfin, concernant le mot *paix*, nous pouvons selon les définitions des professeurs reconstruire le tableau (Galatanu & Nikolenko, 2009, in Galatanu, Pierrard & Van Raemdonck, 2009 : 66) suivant :

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	Zone modale	Orientation axiologique
Nom féminin	Aléthique Affective Éthique – morale Déontique	Positive

Entités sémantiques		Entités discursives
Noyau	Stérotypes	Possibles argumentatifs
1 Absence de conflits (psychiques, entre personnes...)	DONC situation où il n'y a pas de guerres, de querelles DONC cessation des conflits DONC traité, accord	Paix DONC situation où il n'y a pas de guerres, de querelles Paix DONC cessation des conflits Paix DONC traité, accord
2 DONC entente	DONC compréhension, reconnaissance, respect de l'autre	Paix DONC compréhension, reconnaissance, respect de l'autre
3 DONC tranquillité	DONC harmonie DONC état idéal DONC liberté	Paix DONC harmonie Paix DONC état idéal Paix DONC liberté

Cette fois-ci, tous les traits sémantiques du noyau des deux autres définitions se retrouvent dans celles des enseignants. On observe également qu'un des professeurs indique qu'il s'agit d'un « état idéal », quand un deuxième ajoute que c'est le « souhait le plus profond de tous les êtres humains ». On retrouve donc la notion d'une *paix* qui n'existe que dans l'esprit des hommes, qui la souhaitent, l'espèrent.

Le troisième professeur ajoute une remarque très intéressante : il indique que « pour le français, j'ai toujours expliqué à des gens colombiens », ce qui explique qu'il mettra toujours ce mot dans le contexte socioculturel qu'il partage avec les apprenants. Il ajoute par ailleurs l'avoir déjà expliqué, commence sa définition par « [e]n Colombie on a mené un processus de paix, on a voté pour un processus de paix, on s'est assis avec les FARC pour arriver à ce consensus de paix » et la termine avec « [c]e que nous n'avons pas eu depuis plus de 50 ans ».

Cette réaction permet de souligner une dimension qui nous semble intéressante. En effet, expliquer le mot français en l'inscrivant dans un contexte que les apprenants connaissent bien permet de faciliter et surtout d'accélérer leur compréhension de la signification, d'autant plus si elle est donnée, comme le préconise l'approche communicative, en langue-cible. Ainsi, évoquer le traité qui a été signé avec les FARC parle davantage aux apprenants que la mention du traité de Versailles signé le 28 juin 1919.

On voit donc que l'enseignant peut se sentir pris au piège entre deux impératifs : transmettre la signification du mot inconnu à l'apprenant sans passer par la langue maternelle et de la façon la plus efficace possible, ou replacer le mot dans son contexte socioculturel d'origine, se servant de lui comme d'une entrée sur la culture de l'autre (Galisson, 1983), solution qui n'est pas toujours évidente à mettre en pratique, notamment avec des débutants, et pas nécessairement permise par le temps consacré à l'apprentissage de la langue.

Pour ces différentes raisons, nous pensons que repenser le lexique, et donc son enseignement / apprentissage, passe nécessairement par la proposition de stratégies nouvelles, qui pourraient permettre de dépasser les difficultés appréhendées.

□ *Analyse des exercices d'associations*

Après avoir analysé les données recueillies au moment de l'exercice de définition proposé aux apprenants, nous pouvons nous intéresser à celui concernant les associations. En effet, après avoir défini « transports publics », « terrorisme » et « paix », les étudiants ont été appelés à associer une valeur positive, neutre ou négative puis trois mots supplémentaires à 7 termes

proposés. Cet exercice permet de se concentrer davantage sur les stéréotypes culturels attachés aux mots, qui sont supposés, dans certains cas, différer selon les langues et contextes socioculturels d'origine. Un travail sur ces stéréotypes en cours de FLE permet d'approfondir les composantes référentielle et socioculturelle de la compétence de communication (au sens de Moirand, 1982) et de contribuer à développer la compétence sémantique (au sens de Galatanu, 2006) des apprenants.

Ce deuxième exercice ne permettra pas, cependant, de reconstruire la signification lexicale et notamment le noyau sémantique de chaque mot pour les apprenants interrogés.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les sept items qui sont proposés n'ont pas été choisis par hasard. Ce sont des termes qui nous paraissent soit renvoyer à des représentations plus ou moins identiques dans les deux communautés sociolinguistiques française et colombienne, comme c'est le cas pour « égalité », « guerre » ou « écologie », soit être plus polémiques dans un des deux contextes, comme « travail » et « politique » en Colombie ou « migrant » et « Union européenne » en France métropolitaine.

Tout comme dans l'exercice précédent, nous regrettons de ne pouvoir comparer les données recueillies qu'avec les significations lexicales construites à partir des définitions de dictionnaires français, quand l'étude des stéréotypes culturels devrait renvoyer à une comparaison entre les associations réalisées par des locuteurs colombiens et français métropolitains, qui ne sera pas possible en l'espèce.

En ce qui concerne le premier mot proposé, soit *politique*, le dictionnaire Larousse en donne la définition suivante :

- « 1 Ensemble des options prises collectivement ou individuellement par les gouvernants d'un État dans quelque domaine que s'exerce leur autorité (domaine législatif, économique ou social, relations extérieures) : La politique économique de la France.
- 2 Méthode particulière de gouvernement, manière de gouverner : Politique libérale, autoritaire.
- 3 Moyens mis en œuvre dans certains domaines par le gouvernement : Politique de l'emploi, des prix.
- 4 Manière concertée d'agir, de conduire une affaire : La politique commerciale de la maison.

5 Manière prudente, fine, avisée d'agir : Ménager quelqu'un par pure politique. »³⁸

Il est par ailleurs défini par le CNRTL comme :

« 1. Au sing. [Avec art. déf.] Art de conduire les affaires de l'État, science et pratique du gouvernement de l'État.

2. Au sing. ou au plur. [Avec art. déf. ou indéf.]

a) Conduite effective des affaires publiques, menée, suivant certains principes, par les gouvernants d'un État. Politique actuelle, à court/long terme ; choix, efficacité, principes, responsable d'une/de la politique ; adopter, orienter, suivre une/la politique ; changer de politique.

b) P. anal. Ligne de conduite raisonnée, en particulier d'une entreprise, d'une institution. »³⁹

Si l'on regarde du côté du Dictionnaire, la politique renvoie aux significations suivantes :

« 1 Traitement et discussion des affaires publiques liées au gouvernement d'un État, ou aux relations mutuelles des divers États.

2 (Par extension) La structure et le fonctionnement (méthodique, théorique et pratique) d'une communauté, d'une société.

3 Ligne d'action, plan d'action, ligne directrice.

4 (Par extension) (Informatique) Type de prise de décision d'un mécanisme de virtualisation d'accès. »⁴⁰

Enfin, le dictionnaire en ligne Reverso indique qu'il s'agit de :

« 1 ensemble des affaires publiques d'un pays

2 manière de gouverner un État ou de gérer les relations avec les autres États

3 stratégie dans la conduite d'une affaire, tactique. »⁴¹

À partir de ces quatre définitions, nous avons reconstruit la signification lexicale du mot *politique* de la façon suivante :

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	Zone modale	Orientation axiologique
Nom féminin	Pragmatique Affective	Bivalente

³⁸Repéré à : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/politique/62192?q=politique#61492>

³⁹Repéré à : <http://www.cnrtl.fr/definition/politique>

⁴⁰Repéré à : <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=politique>

⁴¹Repéré à : <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/politique>

	Éthique-morale Déontique	
--	-----------------------------	--

Entités sémantiques		Entités discursives	
Noyau		Stéréotypes	
		Possibles argumentatifs	
1	Ensemble de décisions individuelles ou collectives	DONC stratégies DONC traitement et discussion de ces décisions DONC plans d'action	Politique DONC stratégies Politique DONC traitement et discussion de ces décisions Politique DONC plans d'action
2	ET prises par des gouvernants d'un État	DONC orientée selon une ligne de conduite DONC manière de gouverner	Politique DONC orientée selon une ligne de conduite Politique DONC manière de gouverner
3	DONC conduite de cet État	DONC résultats de ces décisions DONC moyens mis en œuvre DONC gestion des relations avec les autres États	Politique DONC résultats de ces décisions Politique DONC moyens mis en œuvre Politique DONC gestion des relations avec les autres États

Il est à noter que la colonne du tableau qui sera la plus intéressante pour la comparaison avec les résultats des étudiants sera donc celle qui concerne les stéréotypes, puisqu'il s'agit d'un exercice d'associations et non de définitions.

Si on regarde à présent les réponses des apprenants, nous obtenons les tableaux suivants :

Nombre total de mots : 149			
Mot	Nombre d'occurrences	Mot	Nombre d'occurrences
Corruption	20	Loi(s)	8
Gouvernement	10	Société	6
Pouvoir	9	Démocratie	5
Argent	8	Pays	5

Valeur		
Positive	Neutre	Négative

7	34	12	
Valeurs des mots associés			
Positive	Neutre	Négative	Non précisé
23	30	54	42

On observe donc que le mot *politique* est, pour les étudiants de l'UPN interrogés, majoritairement neutre (64,2%). Ils sont de plus 22,6% à considérer qu'il renvoie à une valeur négative, contre 13,2% à une valeur positive. En revanche, si l'on regarde la valeur attribuée aux mots associés et lorsqu'elle a été précisée, c'est dans 50,5% des cas pour indiquer qu'ils sont orientés vers une axiologie négative, 28% neutre et 21,5% positive.

On observe donc que si le mot est le plus souvent considéré comme ayant une valeur neutre, les stéréotypes qui lui sont associés semblent majoritairement négatifs, même si les 42 associations auxquelles aucune valeur n'a été attribuée viennent limiter ce constat.

Cependant, cette appréhension des stéréotypes linguistiques de *politique* selon une axiologie négative se retrouve dans le mot qui apparaît le plus de fois dans cet exercice, soit *corruption*, mentionné par 37% des répondants. On retrouve également, parmi les termes qui ne figurent pas dans le tableau, « voleur(s) » (4 occurrences), « voler » (1), « mensonge(s) » (2), « faux » (2), « mal » (1) et « mauvais » (1). Ainsi, un mot sur cinq (20,8%) renvoie à l'idée selon laquelle la politique est liée à la corruption, au mensonge, au vol, à une mauvaise chose.

On retrouve tout de même un champ lexical plus positif et républicain, avec les mots « loi(s) » (8), « démocratie » (5), « vote » (2) et « droit(s) » (2), qui représentent 15,9% des associations.

Si on compare ces stéréotypes à ceux que nous avons reconstruits dans le tableau qui découle de l'analyse des définitions des dictionnaires, il apparaît que l'axiologie négative du mot *politique* est plus présente dans les réponses des apprenants. De plus, on peut observer que les étudiants sont 8 à lier *politique* et *argent* (14,8%). Ce mot n'apparaît pas tel quel dans le dictionnaire, qui évoque uniquement le domaine de la politique économique pour exemplifier sa définition. On peut émettre l'hypothèse selon laquelle cette mention explicite à l'argent peut, au moins dans certains cas, être rattachée à la notion de *corruption*.

Nous pensons par ailleurs que ce dernier mot, par exemple, n'aurait pas été aussi présent si nous avions soumis une population de locuteurs de France métropolitaine à ce même exercice. En l'absence d'éléments de comparaison objectifs, il ne sera pas possible d'aller plus loin que la formulation d'hypothèses, même si les données recueillies semblent aller dans le sens d'un

ancrage culturel de certains stéréotypes associés au mot *politique* dans un contexte socioculturel colombien, ce qu'il aurait été intéressant de pouvoir confirmer ou non.

Le prochain mot que nous allons analyser pour cet exercice est *travail*. Il est défini par le Larousse en ligne comme :

- « 1 Activité de l'homme appliquée à la production, à la création, à l'entretien de quelque chose : Travail manuel, intellectuel.
- 2 Activité professionnelle régulière et rémunérée : Vivre de son travail.
- 3 Exercice d'une activité professionnelle ; lieu où elle s'exerce : Le travail en usine.
- 4 Ensemble des opérations que l'on doit accomplir pour élaborer quelque chose : Cette réparation demandera deux jours de travail.
- 5 Toute occupation, toute activité considérée comme une charge : Les enfants, ça donne bien du travail.
- 6 Ouvrage réalisé ou à réaliser, manuel, artistique, intellectuel : Il a publié un travail sur la littérature provençale.
- 7 Manière dont un ouvrage ou une œuvre ont été exécutés : Le fin travail d'une miniature.
- [...]
- 9 Exercices accomplis pour acquérir la maîtrise d'une activité : Le travail d'un gymnaste aux anneaux.
- 10 Activité laborieuse de l'homme considérée comme un facteur essentiel de la production et de l'activité économique : Le capital et le travail. [...] »⁴²

Nous pouvons ici préciser que les définitions étant très longues, nous avons supprimé les significations qui étaient très spécifiques et n'avaient été envisagées ni par le chercheur, ni par les apprenants, comme les acceptions plus médicales du terme.

Le CNRTL donne du *travail* la définition suivante :

- « A. – [L'accent est mis sur l'activité]
- 1. Activité humaine exigeant un effort soutenu, qui vise à la modification des éléments naturels, à la création et/ou à la production de nouvelles choses, de nouvelles idées.
- 2. Effort, exercice physique ou intellectuel, réalisé en vue de l'acquisition, de l'apprentissage ou de la réussite de quelque chose. Travail scolaire.

⁴²Repéré à : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/travail/79284?q=travail#78326>

3. Activités ou ensemble d'activités utiles qu'il est nécessaire d'accomplir.
 4. Activité contraignante qui occupe.
 5. Besogne, tâche. Se tuer, se crever au travail ; être accablé, débordé, écrasé, submergé de travail ; abattre du travail.
- B. – [L'accent est mis sur le résultat du travail]
1. Ouvrage réalisé par l'activité humaine de modification des éléments naturels ou de production de nouveaux biens.
 2. Qualité de cet ouvrage ; manière dont il a été réalisé. Travail bâclé, régulier, sérieux, soigné, suivi ; travail d'amateur, de bénédictin.
- C. – [L'accent est mis sur l'exécution et les conditions du travail]
1. Activité, ensemble d'activités coordonnées, d'une ou de plusieurs personnes, en vue de la réalisation de quelque chose.
- D. –
1. Activité humaine laborieuse exercée en échange d'un bien, d'un service ou plus généralement en échange d'argent, dans le but de subvenir à ses besoins.
 2. Activité humaine laborieuse rétribuée, exercée au sein d'une entreprise et régie par des lois, par des codes. »⁴³

Selon Le Dictionnaire, le *travail* renvoie à :

- « 1 Labeur, application à une tâche, effort soutenu pour faire quelque chose, en parlant de l'esprit comme du corps.
- 2 (Par extension) Activité professionnelle.
- 3 Manière dont on travaille habituellement.
- 4 Ouvrage même, de quelque nature qu'il soit, qui est produit par le labeur.
(Spécialement) Ouvrage de l'esprit, étude historique, philosophique ou scientifique.
— Note : Il est alors souvent au pluriel. »⁴⁴

Enfin, Reverso en donne la définition suivante :

- « 1 activité déployée pour réaliser quelque chose (travail manuel ; travail intellectuel)
- 2 ouvrage terminé ou qui est à faire (un remarquable travail de sculpture)
- 3 manière dont une œuvre est faite (travail soigné ; du beau travail...)

⁴³Repéré à : <http://www.cnrtl.fr/definition/travail>

⁴⁴Repéré à : <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=travail>

- 4 façonnage d'une matière
- 5 activité d'un organe, d'un muscle, d'une machine
- [...]
- 7 activité qui mérite salaire (il avait un bon travail)
- 8 ensemble des travailleurs (le monde du travail)
- 9 (économie) activité déployée en vue de produire des biens ou des services
(division du travail; travail à la chaîne...). »⁴⁵

L'analyse de ces nombreuses définitions nous a permis de construire, pour le mot *travail*, le tableau (Galatanu & Nikolenko, 2009, in Galatanu, Pierrard & Van Raemdonck, 2009 : 66) suivant :

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	Zone modale	Orientation axiologique
Nom masculin	Aléthique Pragmatique Affective Éthique-morale	Bivalente

Entités sémantiques			Entités discursives
Noyau		Stérotypes	Possibles argumentatifs
1	Nécessité ou obligation de faire	DONC situation initiale insatisfaisante DONC manque DONC besoin à satisfaire	Travail DONC situation initiale insatisfaisante Travail DONC manque Travail DONC besoin à satisfaire
2	DONC activité manuelle ou intellectuelle	DONC réalisation de quelque-chose DONC profession DONC occupation DONC manière de faire	Travail DONC réalisation de quelque-chose Travail DONC profession Travail DONC occupation Travail DONC manière de faire
3	DONC effort	DONC fatigue DONC labeur	Travail DONC fatigue Travail DONC labeur
4	DONC résultat	DONC ouvrage	Travail DONC ouvrage

⁴⁵Repéré à : <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/travail>

		DONC récompense	Travail DONC récompense
		DONC rémunération monétaire	Travail DONC rémunération monétaire
		DONC satisfaction du besoin ou du manque	Travail DONC satisfaction du besoin ou du manque

Si l'on s'intéresse aux associations effectuées par les apprenants, on obtient alors les tableaux suivants :

Nombre total de mots : 148			
Mot	Nombre d'occurrences	Mot	Nombre d'occurrences
Argent	30	Obligation	5
Effort(s)	14	Temps	5

Valeur			
Positive	Neutre	Négative	
28	24	2	
Valeurs des mots associés			
Positive	Neutre	Négative	Non précisé
40	38	21	49

On observe que seuls quatre termes sont présents 5 fois ou plus dans les résultats des étudiants. Ils ne représentent par ailleurs que 36,5% du nombre total de mots recueillis pour cet item, quand le même tableau mais concernant *politique* en regroupait 47,7%.

Cependant, il est possible de voir que l'on retrouve, en plus de « argent » (30 occurrences), les mots « salaire » (3), « rémunération » (2), « mal payé » (1). Il est de la même façon possible de regrouper les dérivés « responsabilité(s) » (4) et « responsable » (1).

Par ailleurs, on note la présence d'un champ lexical de l'exploitation chez 8 apprenants (14,8%), avec « esclavagisme » (1), « esclave » (1), « esclavage » (2), « exploitation » (2), « bourreau » (1) et « injuste » (1).

En-dehors de ce dernier champ lexical, il nous semble que les associations effectuées par les étudiants de l'UPN interrogés sont très similaires aux stéréotypes que nous avons pu reconstruire selon les définitions des dictionnaires français. De plus, nous pensons qu'elles ne

présentent pas de spécificités qui permettent de dire qu'elles diffèrent significativement de celles qu'auraient pu retranscrire une population de Français métropolitains. En effet, l'assimilation du travail à une forme d'esclavage peut également être retrouvée de façon minoritaire dans un contexte socioculturel français, et les autres associations ne nous semblent pas inédites.

Ces résultats vont donc à l'encontre de ce que nous attendions, car au vu des différents échanges que nous avons pu avoir à l'université, nous supposions que les étudiants de l'UPN interrogés mettraient davantage l'accent sur les aspects négatifs du travail, notamment en ce qui concerne ses mauvaises conditions ou les faibles revenus. Or, ils sont majoritaires à avoir indiqué que le mot *travail* possédait une valeur positive (51,9%) ou neutre (44,4%), deux apprenants seulement lui ayant attribué une axiologie négative (3,7%). Cette tendance se retrouve également dans les mots associés, puisque lorsque leur valeur a été précisée, elle est dans 40,4% des cas positive et seulement à 21,2% négative.

Nous ne pouvons pas dire si cette répartition aurait été identique pour un panel de locuteurs français, mais il nous semble en tout cas que les résultats obtenus sont moins éloignés de ceux que l'on aurait pu obtenir avec un tel échantillon en comparaison à ce que nous avons anticipé. Le mot *travail* a donc moins fait réagir les étudiants que ce que nous pensions.

Cependant, sans population de référence, il n'est pas possible de dire si ce constat est dû à un rapprochement des stéréotypes linguistiques associés par les apprenants avec un contexte socioculturel français, s'ils sont simplement neutres ou si nous avons sur-estimé l'importance du mécontentement des étudiants côtoyés concernant les conditions de travail en Colombie.

La prochaine analyse porte sur *égalité*, qui était le troisième terme proposé. Il est défini par le Larousse en ligne comme :

- « 1 Qualité de ce qui est égal ; équivalence : Égalité de fortune.
- 2 Absence de toute discrimination entre les êtres humains, sur le plan de leurs droits : Égalité politique, civile, sociale.
- 3 Qualité de ce qui est égal, constant ; uniformité, régularité : L'égalité du poulx.
- 4 Qualité de quelque chose qui est régulier, qui ne subit pas de brusques variations ; uniformité : C'est un homme d'une grande égalité d'humeur. [...] »⁴⁶

⁴⁶Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/égalité/28005?q=égalité#27863>

À nouveau et pour limiter la longueur de ces définitions, nous en avons effacé les significations qui n'étaient pas pertinentes pour notre analyse car trop spécifiques.

Pour le CNRTL, *égalité* renvoie à :

« Fait d'être égal.

A.– [Le compl. du n., explicité ou non, désigne des pers. ou des choses que l'on compare]

1. [Choses] Fait de ne pas présenter de différence quantitative. Égalité des fortunes, des salaires ; égalité des trois angles d'un triangle à deux droits.

2. [Pers. ou choses que l'on compare] Fait de ne pas présenter de différence de qualité, de valeur. Égalité des chances, des conditions, des droits. »⁴⁷

Le Dictionnaire définit lui ce mot comme :

« 1 Qualité de ce qui est égal.

2 Uniformité.

3 (Par analogie) Caractéristique d'une surface plane et unie, sans aspérités. [...]

6 (Politique) Principe selon lequel les individus, au sein d'une communauté politique, doivent être traités de la même façon. »⁴⁸

Enfin, le dictionnaire en ligne Reverso définit *égalité* comme suit :

« 1 caractère de ce qui est égal (l'égalité des forces en présence) [...]

3 caractère de ce qui est régulier, constant (une égalité d'humeur, de sentiments)

4 rapport qui s'établit entre des individus égaux (égalité de droit, liberté, égalité, fraternité). »⁴⁹

Après une analyse de ces différentes définitions, nous avons construit la signification lexicale du mot *égalité* de la façon suivante :

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	Zone modale	Orientation axiologique
Nom féminin	Aléthique Affective Éthique-morale Déontique	Bivalente

Entités sémantiques	Entités discursives
---------------------	---------------------

⁴⁷Repéré à : <http://www.cnrtl.fr/definition/égalité>

⁴⁸Repéré à <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=égalité>

⁴⁹Repéré à : <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/égalité>

Noyau		Stéréotypes	Possibles argumentatifs
1	Reconnaissance du caractère égal	DONC même valeur	Égalité DONC même valeur
2	DONC absence de discrimination	DONC mêmes droits DONC mêmes devoirs	Égalité DONC mêmes droits Égalité DONC mêmes devoirs
3	DONC même traitement	DONC même traitement au sein d'une communauté politique DONC absence de discriminations	Égalité DONC même traitement au sein d'une communauté politique Égalité DONC absence de discriminations

Si l'on s'intéresse maintenant aux associations effectuées par les apprenants, nous obtenons les résultats suivants :

Nombre total de mots : 137			
Mot	Nombre d'occurrences	Mot	Nombre d'occurrences
Paix	13	Respect	12
Droit(s)	12	Justice	10

Valeur			
Positive	Neutre	Négative	
44	5	2	
Valeurs des mots associés			
Positive	Neutre	Négative	Non précisé
75	8	10	44

L'analyse des stéréotypes évoqués par les apprenants ayant démontré qu'ils sont, comme attendu, très similaires à ceux que nous avons pu déduire de l'étude des définitions des dictionnaires français et 81,5% des étudiants s'accordant à dire que *égalité* possède une axiologie positive, ce qui est une fois encore non surprenant, nous n'allons pas nous attarder sur ce terme.

De plus et comme pour tous les mots dans le même cas, nous ne pouvons aller plus loin dans notre analyse et indiquer si cette similarité, que nous avons supposée, est liée à des stéréotypes linguistiques du mot *égalité* effectivement proches dans les deux contextes socioculturels concernés, soit français métropolitain et colombien, ou à un ancrage du mot dans son contexte

d'origine de la part des étudiants. Ce phénomène n'ayant pas été observé jusque-là, nous pouvons penser que la première hypothèse est plus pertinente, mais en l'absence d'indices concrets pour le démontrer, il est impossible de prendre position de façon éclairée.

Le prochain mot analysé est particulier pour notre recherche puisqu'il s'agit du mot *migrant*, qui peut être rattaché à la thématique centrale de ce travail. Il est défini par le dictionnaire Larousse comme « [q]ui effectue une migration. »⁵⁰, le mot *migration* renvoyant lui à un « [d]éplacement volontaire d'individus ou de populations d'un pays dans un autre ou d'une région dans une autre, pour des raisons économiques, politiques ou culturelles. »⁵¹

Selon le CNRTL, un migrant est une « [p]ersonne effectuant une migration. »⁵², soit un :

« [d]éplacement de personnes d'un lieu dans un autre, en particulier d'un pays (émigration) dans un autre (immigration) pour des raisons politiques, sociales, économiques ou personnelles, et qui est le fait soit d'une population entière, soit d'individus s'intégrant dans un phénomène de société plus large. »⁵³

On peut noter que Le Dictionnaire n'en propose aucune définition en tant que substantif. En revanche, Reverso indique qu'il s'agit d'une « personne qui participe à une migration »⁵⁴, c'est-à-dire un « déplacement de populations d'un pays vers un autre »⁵⁵.

En partant de ces différentes définitions, nous pouvons reconstruire la signification lexicale du mot *migrant* comme suit :

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	Zone modale	Orientation axiologique
Nom masculin	Aléthique Affective Éthique-morale Déontique	Bivalente

Entités sémantiques		Entités discursives
Noyau	Séréotypes	Possibles argumentatifs
1	Personne ayant des raisons diverses de partir	DONC partir par choix DONC être obligé de partir
		Migrant DONC partir par choix Migrant DONC être obligé de partir

⁵⁰Repéré à : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/migrant/51397?q=migrant#51279>

⁵¹Repéré à : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/migration/51399?q=migration#51281>

⁵²Repéré à : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/migrant>

⁵³Repéré à : <http://www.cnrtl.fr/definition/migration>

⁵⁴Repéré à : <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/migrant>

⁵⁵Repéré à : <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/migration>

2	DONC départ de son pays d'origine	DONC déracinement	Migrant DONC déracinement
3	DONC déplacement	DONC voyage DONC exil	Migrant DONC voyage Migrant DONC exil
4	DONC installation dans un autre pays	DONC intégration POURTANT difficultés d'intégration	Migrant DONC intégration Migrant POURTANT difficultés d'intégration

Si l'on s'intéresse maintenant aux associations réalisées par les apprenants, nous obtenons ces résultats :

Nombre total de mots : 136			
Mot	Nombre d'occurrences	Mot	Nombre d'occurrences
Opportunité(s)	9	Déplacement	5
Pauvreté	8	Guerre	5
Culture	7	Pays	5
Étranger	6	Personne	5

Valeur			
Positive	Neutre		Négative
3	40		10
Valeurs des mots associés			
Positive	Neutre	Négative	Non précisé
31	23	34	48

La première chose que nous pouvons constater est que le mot *migrant* est neutre pour 75,5% des étudiants qui lui ont attribué une valeur, négatif pour 18,9% et positif pour 5,6%. À ce niveau-là, il aurait été très intéressant de pouvoir comparer ces résultats avec ceux d'une population référente composée de locuteurs français métropolitains. En effet, on observe que dans 5 cas sur 10, la valeur négative attribuée au mot *migrant* renvoie à ce qu'il doit vivre, traverser, et non à la personne en elle-même, dans les autres cas les mots associés ou l'absence d'associations ne permettant pas de trancher et d'inférer l'intention du répondant.

Cependant, on peut supposer que ces résultats pourraient, dans un contexte socioculturel français, être différents et peut-être moins neutres, plus tranchés d'un côté ou de l'autre,

l'immigration étant aujourd'hui un sujet d'actualité très présent dans les médias et les discours politiques, ce qui a pu être constaté tout au long des élections présidentielles du début de l'année 2017, qui en ont fait un véritable enjeu électoral et au cours desquelles les Français ont été appelés à se positionner.

En l'absence d'échantillon de référence permettant de valider ou d'infirmier cette hypothèse, il n'est pas possible de dire si la très grande majorité de répondants ayant attribué une valeur neutre au mot *migrant* peut être l'indice d'un ancrage du mot dans le contexte socioculturel colombien ou non.

En ce qui concerne à présent les associations fréquemment effectuées, on peut constater qu'aucun mot ne figure plus de 10 fois parmi les stéréotypes de *migrant* retrouvés chez les étudiants. Par ailleurs, le terme qui est le plus fréquent est celui d'*opportunité*, qui nous pose des problèmes d'interprétation. En effet, en l'absence de précisions de la part des apprenants, il n'est pas possible de savoir s'il renvoie à une opportunité positive pour le pays d'accueil ou le migrant, ou plutôt à un opportunisme de la part des personnes qui arrivent en Colombie ou à Bogotá et considéré négativement.

On retrouve ensuite plusieurs mots qui renvoient de façon explicite aux difficultés que doivent rencontrer les migrants. Ainsi, on peut relever « pauvreté » (8 occurrences), « guerre » (5), « discrimination » (3), « faim » (2), « froid » (1), « seule » (1).

Le champ lexical de l'altérité, dans ses aspects positifs et négatifs, est également présent dans l'ensemble des associations. On peut le deviner dans « opportunité(s) » (9), mais également dans « culture » (7), « discrimination » (3), « diversité » (2), « différent » (1), « égalité » (1), « métissage » (1), « mélange » (1), « multiculturalité » (1).

Par ailleurs, le contexte socioculturel colombien se devine derrière certaines associations, de façon plus ou moins implicite. Ainsi on retrouve le pays « Venezuela » (1), dont une partie des immigrés en Colombie sont originaires. On peut également rencontrer 6 mentions de « déplacement » (5) - « déplacé » (1). Au vu des différents échanges que nous avons eus avec les étudiants et notamment ceux du groupe protocole, comme nous le verrons par la suite, nous pouvons supposer ici qu'il s'agit d'une référence aux phénomènes de déplacement de populations internes qui ont lieu en Colombie en raison de la violence rencontrée dans certaines zones rurales et qui pousse les gens à fuir.

Enfin, un dernier champ lexical nous semble intéressant : on retrouve en effet les mots « voyage » (3), « voyager » (2) et « voyageur » qui sont associés par 6 apprenants (11,1%) au mot *migrant*. Si ce pourcentage n'est pas très élevé, il nous semble qu'il le serait encore moins si on interrogeait des locuteurs français de métropole, le substantif *migrant* étant devenu, dans les discours politiques et médiatiques, un synonyme de *demandeur d'asile* ou *réfugié politique*.

Si l'on compare les résultats des étudiants avec les stéréotypes linguistiques découlant des définitions des dictionnaires français, on retrouve la dimension d'altérité liée à l'installation des migrants dans le pays d'accueil et celle de « voyage » ou d' « exil », en tout cas de départ du pays d'origine. Cependant, la majorité des réponses apparaît plus inédite.

L'exercice d'association ne permet pas une analyse approfondie de la représentation du mot *migrant* chez les étudiants de l'UPN interrogés, mais on voit qu'il soulève cependant des points intéressants, qu'il s'agirait de pouvoir comparer à d'autres populations, comme nous l'avons déjà mentionné.

Le prochain mot à analyser est celui de *guerre*. Il est défini par le Larousse en ligne comme :

« 1 Lutte armée entre États. (La guerre entraîne l'application de règles particulières dans l'ensemble des rapports mutuels entre États ; elle commence par une déclaration de guerre ou un ultimatum et se termine par un armistice et, en principe, par un traité de paix qui met fin à l'état de guerre.)

2 Lutte entre des groupes, entre des pays qui ne va pas jusqu'au conflit sanglant : Une guerre économique, de propagande.

3 Lutte entre des personnes, hostilité : Entre lui et moi, c'est la guerre. »⁵⁶

Si l'on se penche à présent sur le CNRTL, il s'agit de :

« Situation conflictuelle entre deux ou plusieurs pays, états, groupes sociaux, individus, avec ou sans lutte armée.

A. – Rapports conflictuels qui se règlent par une lutte armée, en vue de défendre un territoire, un droit ou de les conquérir, ou de faire triompher une idée. Guerre meurtrière, guerre à outrance ; déclencher, entreprendre, faire, gagner, perdre, terminer la guerre ; menacer de guerre; droit(s) de la guerre.

B. – Rapports conflictuels qui ne prennent pas la forme d'une lutte armée. Faire la

⁵⁶Repéré à : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/guerre/38516?q=guerre#38455>

guerre à ; guerre idéologique, larvée, ouverte, sourde ; guerre des ondes. »⁵⁷

Le Dictionnaire en donne quant à lui la définition suivante :

« 1 (Politique) Conflit entre deux nations, qui se vide par la voie des armes ; action d'un peuple qui en attaque un autre, ou qui résiste à une agression, à une invasion.

2 (Militaire) Art militaire, stratégie, polémologie, tactique.

3 (Par extension) Lutte armée, conflit, débat, démêlé, attaque, querelle. »⁵⁸

Enfin, selon Reverso, la guerre est :

« 1 (politique) conflit armé entre États, pays, clans, ...

2 conflit sans merci mais mené sans armes »⁵⁹

Nous avons construit, à partir de ces différents dictionnaires en ligne, la signification lexicale du mot *guerre* comme suit :

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	Zone modale	Orientation axiologique
Nom féminin	Aléthique Affective Éthique-morale Déontique	Bivalente

Entités sémantiques		Entités discursives
Noyau	Stérotypes	Possibles argumentatifs
1 Désaccord entre plusieurs parties	DONC hostilité	Guerre DONC hostilité
2 DONC attaquer / défendre un territoire, une idéologie, un droit	DONC envahir un pays DONC défendre un pays DONC déclarer la guerre DONC lutter pour des idées, des droits...	Guerre DONC envahir un pays Guerre DONC défendre un pays Guerre DONC déclarer la guerre Guerre DONC lutter pour des idées, des droits...
3 DONC conflit armé ou non	DONC conflit militaire DONC victimes	Guerre DONC conflit militaire

⁵⁷Repéré à : <http://www.cnrtl.fr/definition/guerre>

⁵⁸Repéré à : <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=guerre>

⁵⁹Repéré à : <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/guerre>

		DONC conflit économique, de propagande, idéologique	Guerre DONC victimes Guerre DONC conflit économique, de propagande, idéologique
--	--	---	--

Si l'on regarde les données des étudiants, on retrouve par ailleurs les résultats suivants :

Nombre total de mots : 148			
Mot	Nombre d'occurrences	Mot	Nombre d'occurrences
Mort	31	Destruction	6
Violence	16	Injustice	6
Armes	11	Pouvoir	5
Douleur	7	Sang	5

Valeur			
Positive	Neutre	Négative	
1	2	51	
Valeurs des mots associés			
Positive	Neutre	Négative	Non précisé
4	5	91	48

On peut voir, dans ces différents tableaux, un consensus particulièrement fort des étudiants autour d'une signification de la guerre en grande majorité orientée vers son axiologie négative (94,4% des répondants), que l'on retrouve dans la majorité des mots associés.

On retrouve ainsi un champ lexical de la douleur, avec les mots « douleur » (7 occurrences), « tristesse » (4), « désespoir » (1), « désolant » (1).

Les différentes conséquences de la guerre sont également abordées, avec notamment la « mort » (31), la « destruction » (6), le « chaos » (1), la « faim » (1), la « pauvreté » (1), les « migrants » (1), la « famine » (1).

Enfin, on voit que les étudiants ont mentionné différents motifs de conflit, principalement tournés vers le pouvoir et l'argent. Ils mentionnent ainsi « pouvoir » (5), « argent » (4), « capitalisme » (1), « idées différentes » (1), « idéologies » (1), « pétrole » (1), « désaccord » (1), « affaires / commerce » (1), « profit » (1).

Les associations des apprenants étant, comme nous l'avions supposé, proches des stéréotypes que nous avons pu déduire des définitions des dictionnaires et rencontrant les difficultés

d'analyse que nous avons déjà mentionnées, nous n'avons pas approfondi davantage nos analyses concernant ce terme.

C'est également le cas pour le mot qui suit, soit *écologie*. Il est défini par le Larousse en ligne de la façon suivante :

- « 1 Science ayant pour objet les relations des êtres vivants (animaux, végétaux, micro-organismes) avec leur environnement, ainsi qu'avec les autres êtres vivants.
- 2 Synonyme courant de écologisme. »⁶⁰

L'écologisme renvoie lui à une :

- « Position dominée par le souci de protéger la nature et l'homme lui-même contre les pollutions, altérations et destructions diverses issues de l'activité des sociétés industrielles. (L'écologisme a pris à partir de 1980 une réelle importance politique, d'abord en Allemagne, puis en France et dans l'ensemble de l'Union européenne. Dans les années 1990, son influence s'est concrétisée par la participation de partis écologistes dans plusieurs gouvernements européens.) »⁶¹

Les mots *écologie* et *écologisme* ne sont pas répertoriés dans le CNRTL. En revanche, Le Dictionnaire donne de *écologie* la définition suivante :

- « 1 (Biologie) Partie de la biologie qui étudie les relations et les interactions entre un organisme vivant et son milieu de vie.
- 2 (Sociologie) Étude des relations entre l'être humain considéré comme être social et le milieu socio-économique dans lequel il évolue.
- 3 (Politique) Mouvement qui considère les relations entre les activités humaines et l'environnement sous l'angle de l'action politique, dans le but de protéger à la fois les êtres humains et l'environnement. Référence nécessaire
- 4 (Philosophie) Théorie ou doctrine qui se donne pour objectif une meilleure adaptation de l'homme dans son environnement naturel. Référence nécessaire
- 5 Environnement. »⁶²

Enfin, Reverso indique qu'il s'agit d'un : « [c]ourant de pensée qui s'attache à la protection de l'environnement et des équilibres naturels . »⁶³

⁶⁰Repéré à : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/écologie/27614?q=écologie#27467>

⁶¹Repéré à : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/écologisme/27617>

⁶²Repéré à : <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=écologie>

⁶³Repéré à : <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/écologie>

En partant de ces quatre définitions, nous avons pu construire la signification lexicale suivante :

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	Zone modale	Orientation axiologique
Nom féminin	Aléthique Affective Éthique-morale Déontique	Bivalente

Entités sémantiques		Entités discursives
Noyau	Stérotypes	Possibles argumentatifs
1 Position / mouvement politique	DONC partis politiques	Écologie DONC partis politiques
2 ET objectifs environnementaux	DONC vouloir lutter en faveur de l'environnement	Écologie DONC vouloir lutter en faveur de l'environnement
3 DONC action politique	DONC mesures DONC plans d'action DONC sensibilisation	Écologie DONC mesures Écologie DONC plans d'action Écologie DONC sensibilisation
4 DONC protection de l'environnement	DONC protection de la nature et de l'homme DONC protection de la nature contre les activités humaines DONC lutter contre la pollution	Écologie DONC protection de la nature et de l'homme Écologie DONC protection de la nature contre les activités humaines Écologie DONC lutter contre la pollution

On voit que nous avons choisi ici de retenir l'acception politique du mot *écologie* et non sa dimension plus scientifique, car c'est de cette façon que nous l'envisageons en l'inscrivant dans le questionnaire. Cependant, on pourra observer dans les résultats recueillis que les deux significations ont été envisagées par les apprenants.

Ainsi, si l'on analyse les données, on obtient les tableaux suivants :

Nombre total de mots : 147			
Mot	Nombre d'occurrences	Mot	Nombre d'occurrences
Nature	28	Arbre(s)	6

Animaux	9	Terre	6
Environnement	7	Vert	5
Vie	7	Science	5

Valeur			
Positive	Neutre		Négative
52	2		0
Valeurs des mots associés			
Positive	Neutre	Négative	Non précisé
78	5	11	53

Une grande majorité des étudiants (96,3%) a donc envisagé le mot *écologie* dans son axiologie positive, quand seulement deux (3,7%) ont indiqué qu'il possédait une valeur neutre.

On peut par ailleurs noter qu'en-dehors du terme « science », qui indique, comme nous l'avons mentionné, que les étudiants ont envisagé l'écologie dans ses acceptions politique et scientifique, presque tous les stéréotypes évoqués par les apprenants peuvent être rattachés à ceux que nous avons déduits de la signification lexicale construite à l'aide des dictionnaires français. Peu d'associations apparaissent plus originales, à l'exception de « drogues » qui n'apparaît qu'une seule fois et que nous ne pouvons expliquer.

Cependant, il semble que le mot *écologie* n'ait pas provoqué de réaction particulière chez les apprenants, et à nouveau, même si ces résultats vont dans le sens que nous attendions, on ne peut établir avec certitude qu'ils ne sont rattachés à aucun contexte socioculturel particulier.

Nous allons donc passer à l'analyse du dernier mot de cet exercice, ou plus précisément de la dernière locution : *Union européenne*. Il est à noter que pour trouver des définitions que nous pouvions analyser, nous avons dû changer de dictionnaires de référence. Nous avons ainsi consulté le Larousse mais dans sa dimension « encyclopédie », un dictionnaire en ligne et deux autres plus spécialisés, un en politique et l'autre en commerce international.

L'encyclopédie Larousse définit l'Union européenne de la façon suivante :

« Organisation régionale européenne à vocation politique, économique et monétaire, créée par le traité de Maastricht (signé le 7 février 1992 et entré en vigueur le 1er novembre 1993), révisé par le traité d'Amsterdam (signé le 2 octobre 1997 et entré en vigueur le 1er mai 1999) et par le traité de Lisbonne (signé le 13 décembre 2007 et entré en vigueur le 1er décembre 2009) ; elle regroupe vingt-huit États

(Allemagne, Autriche, Belgique, Bulgarie, Chypre, Croatie, Danemark, Espagne, Estonie, Finlande, France, Grande-Bretagne, Grèce, Hongrie, Irlande, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République tchèque, Roumanie, Slovaquie, Slovénie, Suède) et constitue un espace politique et économique de plus de 500 millions d'habitants. (Prix Nobel de la paix 2012.) »⁶⁴

Selon Lintern@ute, il s'agit de :

« Sens 1 Rassemblement de plusieurs pays sous une même entité afin de garantir une harmonisation économique, juridique et politique. Elle permet aussi de maintenir la paix.

Exemple : En 2014, l'union européenne était composée de vingt-huit pays dont la France, l'Allemagne, la Suède, l'Espagne, la Grèce, l'Italie...etc.

union européenne

Sens 1 Union politique, économie et monétaire. »⁶⁵

La Toupie, dictionnaire politique, définit l'Union européenne comme suit :

« L'Union européenne est une association volontaire interétatique de pays européens dans les domaines économique et politique ayant pour but de garantir la paix en Europe et d'assurer le progrès économique et social. Prenant la place de la Communauté économique européenne (CEE), elle a été créée le 1er novembre 1993 à l'entrée en vigueur du Traité de Maastricht.

L'Union européenne n'est ni une fédération, ni une confédération. C'est une entité juridique indépendante des États qui la composent. Elle est dotée d'une personnalité juridique qui lui permet de conclure des traités ou d'adhérer à des conventions internationales. »

Enfin, selon le dico du commerce international :

« L'Union européenne (UE) forme un partenariat politique et économique sans équivalent dans le monde, entre 28 pays couvrant une bonne partie du continent européen. [...] C'est en 1957 que le traité de Rome institue la Communauté économique européenne (CEE), aussi appelée « marché commun ». Depuis, un immense marché unique a vu le jour, avec l'euro comme monnaie commune. Et ce qui avait débuté comme une union purement économique s'est transformé en un

⁶⁴Repéré à : http://www.larousse.fr/encyclopedie/autre-region/Union_europ%C3%A9enne/147898

⁶⁵Repéré à : <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/union-europeenne/>

partenariat portant sur tous les domaines, depuis l'aide au développement jusqu'à l'environnement. L'Union européenne est fondée sur l'état de droit. Cela signifie que toute action entreprise repose sur les traités européens, auxquels tous les États membres adhèrent démocratiquement et de leur plein gré. Ces traités définissent les objectifs de l'UE dans de nombreux domaines. »⁶⁶

À partir de ces différentes définitions, nous avons pu construire la signification lexicale de la locution *Union européenne* (UE) dans le tableau (Galatanu & Nikolenko, 2009, in Galatanu, Pierrard & Van Raemdonck, 2009 : 66) suivant :

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	Zone modale	Orientation axiologique
Locution (nom propre + adjectif) Singulier féminin	Aléthique Pragmatique Éthique-morale	Bivalente

Entités sémantiques		Entités discursives
Noyau	Stérotypes	Possibles argumentatifs
1 Rassemblement de 28 États européens	DONC organisation régionale	UE DONC organisation régionale
2 DONC entité juridique indépendante	DONC traités DONC organes exécutifs, législatifs et juridictionnels propres	UE DONC traités UE DONC organes exécutifs, législatifs et juridictionnels propres
3 DONC union politique, économique et monétaire	DONC libre marché DONC euro DONC harmonisation économique, juridique, politique DONC libre circulation des biens et des personnes	UE DONC libre marché UE DONC euro UE DONC harmonisation économique, juridique, politique UE DONC libre circulation des biens et des personnes
4 DONC maintien de la paix	DONC progrès économique et social	UE DONC progrès économique et social

Selon les questionnaires, nous obtenons pour les apprenants les associations suivantes concernant *Union européenne* :

⁶⁶Repéré à : <https://www.glossaire-international.com/pages/tous-les-termes/union-europeenne-ue.html>

Nombre total de mots : 130			
Mot	Nombre d'occurrences	Mot	Nombre d'occurrences
Pays	9	Pouvoir	7
Politique	9	Euro	5
Europe	8	Union	5
Économie	7		

Valeur			
Positive	Neutre	Négative	
6	43	2	
Valeurs des mots			
Positive	Neutre	Négative	Non précisé
22	47	15	46

Pour la majorité des étudiants interrogés (79,6%), la locution *Union européenne* possède une dimension axiologique neutre. Quand on observe les mots les plus fréquemment associés à cet item, on observe par ailleurs qu'ils renvoient à une description assez objective de l'Union européenne et de ses principales caractéristiques.

Cependant, on retrouve dans les associations plus minoritaires des termes moins favorables tels « corruption » (3), « méchanceté » (1), et également « colonisateurs » (1) et « colonisation » (1), qui n'auraient peut-être pas été formulés, au moins pour les derniers, par un échantillon de Français de métropole.

Par ailleurs, on peut relever qu'un champ lexical plus monétaire est également assez présent. On retrouve ainsi : « euro » (5 occurrences), « richesse » (3), « économie » (3), « argent » (2), « intérêts » (2), « commerce » (2), « dollar » (1), « capitalisme » (1), « compétitif » (1), ce qui représente au total 20 occurrences, soit 15,4% du nombre total de mots.

En l'absence de populations de référence, nous ne pouvons cependant pas analyser ces données plus en avant, même si nous supposons que certains stéréotypes linguistiques retrouvés dans les réponses des apprenants n'auraient pas été formulés par des locuteurs français métropolitains.

En conclusion de cet exercice d'associations, nous pouvons dire que seulement deux mots nous ont semblé relever d'un contexte socioculturel plutôt colombien, au moins en ce qui concerne certaines associations : *politique* et *migrant*. Pour le reste, il semble que les définitions soient neutres et présentent peu de stéréotypes partagés originaux, même si nous ne pouvons l'affirmer.

Il est important de signaler ici que cet exercice ne permet qu'une analyse assez superficielle. En l'absence de comparaison possible avec d'autres populations et de travail approfondi sur le noyau sémantique des différents mots, il est impossible de tirer de nos données autre chose que quelques hypothèses, que nous ne pouvons confirmer en l'état.

Comme nous le verrons par la suite, la multiplication des mots dans la deuxième partie du questionnaire que nous analysons à présent, si elle a soulevé des points intéressants, n'a pas permis d'approfondir les analyses et il aurait été plus pertinent d'en réduire le nombre pour en permettre une appréhension plus approfondie, en réutilisant par exemple des termes identiques pour chaque exercice.

Les analyses auront malgré tout permis d'observer quels mots font prioritairement réagir les apprenants, et sont donc pertinents à conserver dans une version remaniée du questionnaire. C'est le cas des termes qui renvoient majoritairement à des polémiques plus politiques, comme « transports publics » (on peut rappeler ici les différents conflits sociaux qui ont lieu à Bogotá concernant la hausse des prix du Transmilenio par exemple), « terrorisme », « politique », « migrant » ou encore « colonisation », que nous aborderons après l'exercice de traductions.

Il est important de rappeler ici que nous avons administré nos questionnaires à des étudiants d'une université publique, soit l'UPN, qui se revendiquent souvent politisés et qui ne peuvent être supposés représentatifs de la population colombienne en général. C'est pour cela que lorsque nous avons soulevé la question de l'absence de populations de référence, nous avons insisté sur la nécessité de deux échantillons français et colombien pour approfondir les analyses.

Malgré tout et en tant qu'apprenants de français, on peut noter que cette absence de représentativité de l'opinion des Colombiens en général, qui se devait d'être soulevée ici pour éviter les confusions, n'est pas supposée avoir d'influence sur l'ancrage socioculturel des mots de la langue étrangère ou la prise en compte des variations plus interindividuelles du sens. À l'inverse, de la part d'étudiants qui sont intéressés par la politique, il aurait été intéressant d'observer un discours plus ouvert sur les différentes prises de position possibles. L'exercice d'associations analysé ci-dessus ne permet pas réellement de pouvoir appréhender ce phénomène, mais on remarque qu'il est également absent de l'exercice de définitions.

□ *Analyse des exercices de traduction*

Après ces deux premiers exercices qui visaient à repérer, dans les différentes définitions / associations, une prise en compte des variations socioculturelles et interindividuelles du sens,

nous allons passer à l'analyse des exercices de traduction, qui eux visaient à mettre en avant la composante plus pragmatique de la compétence de communication considérée dans le sens de Moirand (1982).

Le premier terme à traduire était « La pollution ». Il possède, en espagnol colombien, deux traductions possibles qui sont « contaminación » et « polución ». Si les deux peuvent en théorie s'utiliser de façon indifférenciée, on observe qu'en général, les Colombiens préféreront utiliser le premier choix, soit « contaminación ». Une tendance inverse dans les réponses des apprenants pourrait donc relever d'une influence de la langue française sur la langue espagnole, et d'une inclinaison à utiliser la traduction considérée comme l'équivalence lexicale la plus similaire, notamment phonologiquement.

On observe pour ce premier item les résultats suivants : les étudiants de LCF1 ont majoritairement choisi « polución » (8) par rapport à « contaminación » (4). De plus, un apprenant n'a pas su répondre, quand le dernier a confondu les mots *pollution* et *population*. En revanche, dans les autres groupes, la majorité des étudiants a bien traduit en utilisant préférentiellement « contaminación » (22) par rapport à « polución » (17), qui reste malgré tout très présent.

La traduction suivante concernait le mot « bonsoir », qui possède en espagnol colombien deux équivalences selon l'heure à laquelle on rencontre la personne : « buenas tardes » avant 18h, « buenas noches » après.

Si on regarde les résultats des questionnaires, on observe que seulement deux apprenants ont mentionné les deux possibilités : les deux suivent l'option FLE et ont donc un niveau avancé. Il est intéressant de noter que l'un d'entre eux a par ailleurs passé 4 mois en France avec sa famille, ce qui semblerait aller dans le sens de l'idée selon laquelle il est très difficile d'acquérir la dimension pragmatique de la langue à l'intérieur des salles de classe (Galisson, 1983), notamment parce qu'il n'y a pas de manuels regroupant l'ensemble de ces règles à l'inverse de la grammaire, et en ce qui concerne ces salutations tardives, elles n'ont aucune chance d'être apprises par inférence en cours de français car elles ne sont jamais entendues. En effet, on peut imaginer que les apprenants ne rencontrent pas leurs professeurs de FLE de façon régulière à une heure avancée de la soirée, ce qui leur aurait permis d'associer dans cette situation la salutation « bonsoir » à « buenas noches » en plus de « buenas tardes » en fin d'après-midi. Il semble donc qu'ils utilisent les formulations de salutation du français de la même façon qu'ils utilisent leurs « équivalents » en espagnol colombien.

Concernant les 47 apprenants qui n'ont exprimé qu'une seule des deux traductions possibles, 36 (76,6%) ont ainsi traduit « bonsoir » par « buenas tardes » et 11 par « buenas noches ».

Le troisième exercice de traduction concerne « mon copain », qui établit en français de métropole l'existence d'une relation amoureuse entre le locuteur et le « copain » en question, et qui nous semble souvent utilisé par les apprenants de l'UPN avec lesquels nous échangeons pour désigner des amis.

Et en effet, on observe que dans tous les groupes, la majorité des apprenants (41, soit 75,9% de l'échantillon total) a traduit « mon copain » par « mi amigo », « mi compañero » ou « mi parcerero », qui expriment une relation d'amitié. Seulement 9 (16,7%) ont exprimé l'existence d'une relation amoureuse, mais en plus de l'amitié pour 5 d'entre eux. Trois n'ont pas répondu et un a traduit « copain » par « copa », qui signifie « verre » en espagnol.

Enfin, la dernière traduction concernait la phrase « Cette fille est bonne. », qui en français possède nécessairement une connotation sexuelle. En espagnol colombien, elle existe également, mais avec un seul des deux verbes qui permettent d'exprimer notre unique « être ». En effet, l'énoncé « esta chica es buena » signifie, pour un Colombien, que cette fille est une bonne personne dans le sens « gentille ». En revanche, « esta chica está buena » correspondra à notre « cette fille est bonne ».

On remarque ainsi que seulement un étudiant a traduit correctement ce dernier item. Deux apprenants ont par ailleurs donné les deux possibilités, alors qu'en français cet énoncé ne pourra pas renvoyer à la gentillesse de la personne.

50 répondants (92,6%) ont donc indiqué qu'« être bonne » signifiait « être une bonne personne », ce qui va dans le sens des confusions que nous avons pu relever à l'occasion d'échanges que nous avons eus avec les étudiants, notamment lors de l'atelier de conversation que nous avons proposé avec un autre assistant.

Un apprenant a fourni une traduction erronée pour une autre raison, puisqu'il a traduit « fille » par « niño », qui renvoie à « garçon ».

□ *Analyse des productions écrites : la colonisation*

Enfin, le dernier exercice que nous allons ici analyser consiste en une production écrite, en réaction à la citation d'Emmanuel Macron que nous avons déjà mentionnée préalablement et

qui est la suivante : « [...] il y a eu la torture, mais aussi l'émergence d'un État, de richesses, de classes moyennes. Il y a eu des éléments de civilisation et des éléments de barbarie. »

Selon le Larousse en ligne, la *colonisation* renvoie à :

« 1 Action de coloniser : La colonisation de l'Afrique par les puissances européennes au XIX^e s.

2 État de fait qui résulte de cette action. »⁶⁷

L'acte de *coloniser* renvoie lui-même à :

« 1 Transformer un pays en une colonie, en un territoire dépendant d'une métropole.

2 Peupler un pays, une région de colons : Les Anglais ont colonisé l'Australie.

3 Mettre un pays sous sa dépendance économique.

4 Occuper un lieu, l'envahir en s'installant en grand nombre dans des résidences secondaires, des propriétés : Les touristes allemands ont colonisé la côte méditerranéenne. »⁶⁸

Le CNRTL donne de la colonisation la définition suivante :

« A. – [En parlant de l'action de pers.] Occupation, exploitation, mise en tutelle d'un territoire sous-développé et sous-peuplé par les ressortissants d'une métropole. Jamais colonisation n'a été plus heureuse, n'a porté de plus beaux fruits, que celle des Romains en Gaule (Bainville, Histoire de France, t. 1, 1924, p. 15). »⁶⁹

Avant de poursuivre notre inventaire des définitions rencontrées dans les dictionnaires consultés, il nous semble important de relever ici ce qui nous semble être une vision discriminatoire concernant les territoires colonisés, qualifiés de « sous-développé[s] », et suivie par une citation qui glorifie la colonisation. Trouver de tels propos dans un dictionnaire français aujourd'hui nous semble surprenant.

Le Dictionnaire donne de la *colonisation* une définition à l'inverse très neutre : la colonisation est l'« [a]ction de coloniser ou résultat de cette action. »⁷⁰, coloniser renvoyant lui-même à « [p]eupler de colons »⁷¹.

⁶⁷Repéré à : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/colonisation/17295?q=colonisation#17162>

⁶⁸Repéré à : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coloniser/17297>

⁶⁹Repéré à : <http://www.cnrtl.fr/definition/Colonisation>

⁷⁰Repéré à : <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=colonisation>

⁷¹Repéré à : <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=coloniser>

Enfin, selon Reverso, la colonisation est le « [f]ait de coloniser, résultat de cette occupation et de cette administration » ⁷² quand coloniser est « [e]ffectuer une colonisation, occuper et administrer une nation étrangère »⁷³.

En plus de notre précédente remarque concernant le CNRTL, nous pouvons constater que les définitions du phénomène de la *colonisation* sont, dans les dictionnaires français consultés, très brèves et surtout, ne font aucune mention de la violence de cet épisode. Ainsi, l'évocation d'une éventuelle « invasion » n'apparaît que pour les phénomènes naturels ou les arrivées massives de touristes.

On peut donc d'ores et déjà supposer ici que les productions des étudiants vont en donner une représentation bien différente. Cependant et pour permettre cette comparaison, nous avons construit pour le mot *colonisation* la signification lexicale suivante :

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	Zone modale	Orientation axiologique
Nom féminin	Aléthique Affective Éthique-morale Déontique	Bivalente

Entités sémantiques		Entités discursives
Noyau	Stérotypes	Possibles argumentatifs
1 Fait d'occuper une nation étrangère	DONC s'approprier un territoire DONC exploiter ce territoire	Colonisation DONC s'approprier un territoire Colonisation DONC exploiter ce territoire
2 DONC administrer cette nation	DONC mettre sous tutelle DONC mettre sous dépendance économique DONC imposer une gestion aux habitants colonisés	Colonisation DONC mettre sous tutelle Colonisation DONC mettre sous dépendance économique Colonisation DONC imposer une gestion aux habitants colonisés
3 DONC peupler de colons	DONC s'installer en grand nombre	Colonisation DONC s'installer en grand nombre

⁷²Repéré à : <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/colonisation>

⁷³Repéré à : <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/coloniser>

Si l'on s'intéresse à présent aux productions des apprenants, on observe que les mots les plus fréquents sont les suivants :

Mot	Nombre d'occurrences	Mot	Nombre d'occurrences
Colonisation(s)	77	État (géopol.)	8
Pays	38	Groupe	8
Culture(s)	34	Négatif(s) / -ve(s)	8
Autre(s) (adj.)	23	Positif(s) / -ve(s)	8
Richesse(s)	21	Imposer	7
Personnes	19	Ressources	7
Processus	19	Éléments	6
Territoire(s)	19	Forme	6
Peuple(s)	18	Homme	6
Autre(s) (subst.)	17	Vie(s)	6
Pouvoir	16	Violent(e)(s)	6
Colonisé(e)(s) (adj.)	15	S'approprier	5
Torture(s)	14	Aspects	5
Violence	14	Communauté	5
Politique(s)	12	Croyances	5
Colonisateur(s) / -trice	11	Exploitation	5
Société(s)	11	Histoire	5
Barbarie	10	Mort(s)	5
Chose(s)	10	Imposition	5
Civilisation(s)	10	Monde	5
Émergence(s)	10	Obtenir	5
Guerre(s)	10	Riche(s)	5
Terre(s)	10	Traditions	5
Acte(s)	9		
Économique(s)	8		

On peut, en premier lieu, relever le nombre important d'occurrences du mot *colonisation* et de ses dérivés. Ainsi, on retrouve « colonisation(s) » (77), « colonisé(e)(s) » (15), « colonisateur(s) » (10), « colonisatrice » (1), « coloniser », (2), « colonies » (1), « colons » (1), ce qui représente en tout 107 occurrences.

On observe également et comme nous l'avions supposé, des champs lexicaux qui mettent en avant les dimensions plus conflictuelles, violentes de la colonisation. Ainsi on peut relever

« violence » (14), « violemment » (1), « violent(e)(s) » (6), « torture(s) » (14), « guerre(s) » (10), « barbarie » (10), « barbare » (2), « destruction » (4), « mort(s) » (5), soit un total de 66 mots.

De la même façon, de nombreux termes induisent l'idée selon laquelle la colonisation est une conquête imposée aux peuples colonisés, et non une simple mise sous tutelle pacifique. On peut citer les mots « imposer » (7), « imposition » (5), « exploitation » (5), « exploiter » (3), « s'approprier » (5), « appropriation » (3), « domination » (3), « dominer » (2), « conquérir » (2), « conquête » (2), « invasion » (3), « envahir » (2), « envahisseurs » (1), « expropriation » (1), « exproprier » (1), qui sont en tout au nombre de 45.

Par ailleurs et en parallèle à la représentation d'une conquête violente, on voit qu'il s'agit de conflits touchant à des « territoires » (19), des « terres » (10). De plus, ces conflits sont majoritairement décrits comme se situant entre des « pays » (38), entre « États » (8).

Le terme « société », que l'on retrouve à 11 reprises, est lui un peu particulier puisqu'il renvoie dans 5 cas à une nouvelle forme de société imposée aux colonies. Quatre autres occurrences réfèrent aux peuples colonisés, les deux dernières aux sociétés d'aujourd'hui.

Le mot « personnes » est cependant présent 19 fois, et une analyse plus approfondie du co-texte de chaque occurrence permet d'obtenir des résultats assez intéressants. En effet, on observe qu'il est 5 fois associé à l'expression « groupe de personnes », qui renvoie dans 4 cas aux colonisateurs. En ce qui concerne les 14 occurrences restantes, elles réfèrent à 10 reprises aux personnes « colonisées », « natives », qui ont subi la colonisation, « tout perdu » voire « sont mortes », 3 fois aux colons et une fois aux dirigeants des anciennes puissances colonisatrices. On peut donc émettre ici l'hypothèse selon laquelle les colons sont davantage envisagés dans leur dimension collective, massive, et que la dimension plus humaine est préférentiellement attribuée aux populations colonisées.

Il est d'ailleurs très intéressant de noter que le mot « peuple » renvoie dans 12 cas sur 14 à celui des colonies, et notamment la Colombie avec une occurrence de « notre peuple », tendance que l'on retrouve dans 5 cas sur 8 pour le mot « population » et 4 fois sur 5 pour « communauté ».

Ce constat nous a amenée à nous intéresser à la façon dont les étudiants nommaient (au sens de Siblot, 1997) les colonisateurs. Il s'avère que dans 23 définitions sur un total de 51, soit dans 45% des cas, ils sont soit absents des productions, qui réfèrent alors au processus (« La colonisation est un processus qui prétend exercer une domination sur un territoire et une

communauté, abolir les traits de culture et les rétablir » ou « C'est le processus pour s'approprier un territoire qui ne t'appartient pas à travers la force et la violence pour obtenir des bénéfices en soumettant la population colonisée. »), soit évoqués à l'aide de pronoms qui ne réfèrent à aucun nom précédemment mentionné dans la définition (« Mais [la richesse des peuples colonisés] n'a pas été reconnue comme telle, pleine de richesse et de civilisation par ceux qui ont pris de façon hautaine notre peuple. » « La colonisation est une manière violente par laquelle on a changé nos racines, nous faisant croire que nos croyances étaient mauvaises. » ou encore « Je pense que ce n'est pas juste de justifier la douleur qui a été causée aux autres en raison de la quête de pouvoir de certains. »).

Dans les 28 productions restantes, on retrouve les désignations « colonisateurs » (6), « quelqu'un » (1), « un groupe » (1), « groupe de personnes » (4), « ensemble de personnes » (1), « envahisseurs » (1), « des personnes » (2), « peuple » (3), « État » (1), « Espagnols » (1), « puissance économique » (1), « communauté » (1), « la bourgeoisie », « population européenne et une partie de la population asiatique » (1) et « pays » (13). Dans ce dernier cas, il est précisé à deux reprises qu'il s'agit des pays « européens » et deux fois que ce sont des pays qui ont du pouvoir.

Il nous semble donc que cet inventaire et surtout l'absence de mention explicite des acteurs – colonisateurs dans 45% des définitions montrent bien que l'accent est mis sur les acteurs-colonisés, qui ont subi ce phénomène imposé par des auteurs qui sont envisagés non plus dans leur dimension humaine mais en tant que « groupes », entités, qui répondent seulement à l'identité d'opresseurs.

En ce qui concerne le mot « richesse », on observe que lorsqu'il apparaît au singulier, ce qui représente 3 occurrences, il souligne la richesse que les populations colonisées avaient avant l'arrivée des colons, en réaction à la citation. En revanche, lorsqu'il est au pluriel, il désigne dans 17 occurrences sur 18 l'appropriation, le vol des richesses par les colonisateurs, la dernière occurrence reprenant l'expression « l'émergence de richesses » dans la citation d'Emmanuel Macron pour la réfuter.

L'adjectif « économique » renvoie lui dans 5 occurrences sur 8 aux motivations de la colonisation, l'adjectif « politique » seulement dans 3 cas sur 12, qualifiant le reste du temps une des dimensions imposées aux colonies, le discours à commenter, l'auteur de la citation, le phénomène de la colonisation en lui-même.

La « culture » est également omniprésente dans les rédactions des étudiants : le terme apparaît ainsi à 34 reprises et toujours pour aborder l'imposition de la culture des colons, le changement voire l'abolition de celle des peuples colonisés. Deux apprenants seulement évoquent de façon plus explicite la rencontre des deux cultures sans cette dimension d'imposition de l'une sur l'autre, cette rencontre étant plutôt un « choc » pour le premier, quand le second indique que les sociétés d'aujourd'hui qui ont été par le passé colonisées sont un « mélange entre les cultures ».

À ce propos, on retrouve dans les productions des apprenants la nécessaire dimension d'altérité impliquée par une rencontre entre deux cultures, aussi violente soit-elle. Ainsi, « autre » est utilisé 23 fois en tant qu'adjectif et 17 fois en tant que substantif.

Une fois toutes ces données analysées, nous avons pu reconstruire la signification lexicale du mot *colonisation* selon les apprenants de la façon suivante :

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	Zone modale	Orientation axiologique
Nom féminin	Aléthique Affective Éthique-morale Déontique	Bivalente

Entités sémantiques			Entités discursives
Noyau		Stéréotypes	Possibles argumentatifs
1	Invasion d'un pays par un autre	DONC invasion par un pays puissant d'un peuple moins puissant DONC s'approprier un territoire, une terre DONC guerre DONC morts DONC occupation	Colonisation DONC invasion par un pays puissant d'un peuple moins puissant Colonisation DONC s'approprier un territoire, une terre Colonisation DONC guerre Colonisation DONC morts Colonisation DONC occupation
2	DONC imposition d'une culture, d'une administration politique	DONC violence DONC torture DONC barbarie DONC abolition de la culture des peuples colonisés	Colonisation DONC violence Colonisation DONC torture Colonisation DONC barbarie Colonisation DONC abolition de la culture des

			peuples colonisés
3	DONC appropriation des richesses	DONC s'approprier les ressources	Colonisation DONC s'approprier les ressources
		DONC exploiter le territoire	Colonisation DONC exploiter le territoire
		...	

Pour la première fois depuis le début des analyses, on voit que la signification lexicale reconstruite selon les définitions des apprenants ne ressemble pas à celle que nous avons construite à partir des dictionnaires français, que ce soit au niveau du noyau sémantique ou bien des stéréotypes et comme nous l'avions préalablement supposé.

En effet, nous avons déjà indiqué dans ce travail que la colonisation est un thème qui est assez présent pour les étudiants de l'UPN que nous avons rencontrés, et la citation, volontairement un peu provocante par rapport au point de vue qui nous avait semblé majoritaire parmi eux et se confirme dans cette analyse, n'a pas manqué de les faire réagir, de façon parfois violente. On peut ainsi donner quelques exemples d'étudiants qui ont indiqué « je pense que c'est honteux de s'exprimer de cette façon sans penser à ce qui a été fait aux victimes », « je pense que ce n'est pas juste de justifier la douleur qui a été causée aux autres en raison de la quête de pouvoir de certains », « [t]oujours ils disent que toutes les choses qu'ils ont faites ont été pour le bien du peuple, et que sans sacrifice on ne peut rien avoir. C'est le discours des envahisseurs », « [l]a principale conséquence sont les morts et la perte des traditions avec le « visage » ou un cadre de « développement » », ou encore « Pour moi, la colonisation c'est un acte forcé qui fait du mal à un pays [...]. La France est une spécialiste à ce sujet ».

Les analyses que nous avons menées, la différence entre les significations lexicales (re)construites semblent indiquer que les étudiants de l'UPN interrogés se placent systématiquement du point de vue des sociétés colonisées, et notamment de la Colombie, pour définir le phénomène de la colonisation. Par ailleurs, on observe des références explicites au contexte socioculturel colombien ou en tout cas sud-américain. Un apprenant a ainsi écrit « par laquelle on a changé nos racines, nous faisant croire que nos croyances étaient mauvaises », quand un autre a indiqué que « [u]n exemple clair c'est la colonisation des Espagnols en Amérique » et un troisième « [l]a Colombie, par exemple, est le résultat de cette situation barbare qui a permis notre émergence ».

La France est mentionnée une fois, dans l'extrait « [l]a France est une spécialiste à ce sujet », mais il s'agit davantage ici d'une accusation que d'une volonté d'appréhender le concept de la *colonisation* dans un contexte socioculturel français, ce qu'aucun apprenant n'a fait par ailleurs.

En ce qui concerne à présent la prise en compte de variations plus interindividuelles du sens, nous observons dans les productions des apprenants des phénomènes intéressants. En effet, la citation d'Emmanuel Macron étant destinée à faire réagir les apprenants qui ne sont pas toujours en accord avec elle, on aperçoit que 10 étudiants font explicitement référence à ces propos ou à leur auteur, pour exprimer le fait qu'ils soient en accord avec eux (1), partiellement (4) ou totalement en désaccord (5). Tous ont justifié ce point de vue.

Par ailleurs, 15 apprenants s'y sont référés de façon plus implicite. On voit ainsi qu'on retrouve dans certaines productions les mots de la citation (« C'était une excuse « l'émergence d'un État » pour prendre le pouvoir » ou « [s]i la colonisation a provoqué l'émergence de classes moyennes, ça c'est un autre point d'inégalité »), l'avis de l'apprenant sur les propos d'Emmanuel Macron (« je pense que c'est honteux de s'exprimer de cette façon »), ou des marques linguistiques de concession ou de négation qui sous-entendent le point de vue de l'homme politique (« C'est vrai que quand un pays est colonisé il peut évoluer mais il y a aussi beaucoup de conséquences dans les territoires colonisés. » ou « Moi je ne crois pas que ce soit l'émergence d'un état »).

Enfin, 26 apprenants n'ont absolument pas pris en compte la citation dans leurs productions écrites.

Comme nous pouvons le voir, cet exercice de rédaction a parfois amené les apprenants à devoir prendre en compte l'avis de l'auteur de la citation avec lequel ils étaient majoritairement en désaccord pour pouvoir y réagir. On observe ainsi dans leurs écrits la présence de plusieurs positions possibles concernant le mot *colonisation*, et donc de plusieurs constructions de sens possibles.

Cependant, il nous semble qu'il ne s'agit pas là d'une réelle prise en compte des variations discursives et donc interindividuelles du sens, du moins pas de façon conscientisée. En effet, nous pensons qu'elle est provoquée par la nécessité, pour certains étudiants, de montrer un désaccord avec les propos mentionnés car le phénomène de construction discursive du sens n'apparaît nulle part ailleurs dans les données des apprenants.

Il aurait malgré tout été très intéressant de diviser l'échantillon en deux et d'en faire produire la moitié en lui proposant une citation qui est en accord avec l'avis majoritairement exprimé dans

les productions recueillies, afin de voir si les différentes positions possibles sur le phénomène de la *colonisation* étaient à nouveau formulées.

Par ailleurs, on peut observer que certains apprenants ont produit des discours qu'on pourrait qualifier de métadiscursifs. Ainsi, un étudiant a indiqué que la citation relevait du discours habituel des colonisateurs qui justifiaient leurs actes en disant que c'était pour le bien du peuple et termine en précisant que « C'est le discours des envahisseurs. ». Un autre a dénoncé un discours mensonger qui cherchait à donner aux morts et à la perte des traditions « le « visage » ou un cadre de « développement » », quand un dernier a ajouté « Selon moi, c'est un discours politique qui cherche à convaincre la population d'accepter la violence comme une activité nécessaire pour accomplir le progrès ».

On voit donc que si on ne peut pas parler d'analyse de discours ou d'analyse sémantique pour ces extraits, on dépasse ici le stade de la signification stable et que les apprenants, de façon plus ou moins consciente, s'approchent d'une prise en compte de la construction du sens en discours et surtout de la dimension argumentative des mots, qui sont perçus dans la citation comme servant une cause.

Enfin, une dernière observation peut être faite concernant les données des apprenants. On peut en effet remarquer qu'en ce qui concerne la définition de la *colonisation*, 6 étudiants du groupe des LCF1 ont abordé à la fois les aspects positifs et négatifs qu'elle a pu avoir, contre seulement un apprenant pour chacun des groupes suivants. On peut donc se demander si cet aspect témoigne d'un hasard de l'échantillonnage, d'une facilité plus grande, dans les premiers semestres universitaires, à se rallier à l'avis de l'interlocuteur, et donc d'un esprit critique moins solide, d'une tendance des apprenants débutants à être plus « scolaires » et donc à davantage prendre en compte la citation avant de donner leur avis pour réaliser l'exercice au mieux, ou d'un phénomène d'adoption au fur et à mesure des semestres de la position qui semble être, si l'on en croit les données recueillies, majoritaire au sein des étudiants de FLE de l'UPN.

Concernant les enseignants, on constate que deux de ceux qui ont été interrogés partagent la définition donnée par les étudiants, car ils indiquent « C'est l'imposition des valeurs, des considérations, d'un peuple à l'autre, d'une communauté à une autre. » et « C'est le fait d'arriver quelque-part pour imposer une pensée, une méthodologie, pour établir juste une façon d'être, d'agir, de voir la vie, de voir le monde. C'est une imposition sur des peuples, des gens, qui sont normalement plus faibles, peut-être socialement, économiquement, politiquement. »

Le troisième professeur délivre à l'inverse une définition très neutre, qui mentionne seulement un « événement qui marque l'évolution culturelle, historique, géographique, traditionnelle, de différentes communautés autour du monde ».

On retrouve ainsi, dans deux définitions sur trois, cette notion d'*imposition* qui est présente à 12 reprises, sous le même mot ou un de ses dérivés, dans les productions des étudiants. Il aurait été très intéressant de pouvoir avoir accès, ici, à des données provenant de locuteurs colombiens en-dehors de l'UPN, afin de voir si cette conception est majoritaire à l'échelle du pays, à celle des universités, des universités publiques ou est plus caractéristique de l'UPN et en particulier du département de français.

3.4 Retour sur les résultats de l'état des lieux

Si nous reprenons l'ensemble des résultats que nous avons analysés, il semble que même si certains sont difficiles à interpréter en l'état, ils apportent des pistes de réponse intéressantes à notre hypothèse de départ selon laquelle l'enseignement / apprentissage du vocabulaire en classe de FLE ne permet pas, dans la majorité des cas, de dépasser le stade de la signification des mots, voire de leurs noyaux sémantiques au sens de Galatanu (2000). De plus, nous avons également supposé que l'adoption massive de l'approche communicative pouvait conduire à reléguer le lexique au rang d'« accessoire » (Galisson, 1983), d'outil au service de la communication.

La première partie des questionnaires semble en effet indiquer que les enseignants ne consacrent pas de séance entière, et donc encore moins de séquence, à l'enseignement / apprentissage du vocabulaire. Les apprenants indiquent également que les supports privilégiés pour cet enseignement / apprentissage sont les documents vidéo et audio, dont on ne connaît pas la nature, et les textes littéraires. Les documents authentiques non audiovisuels ne sont en revanche que peu utilisés. Par ailleurs, selon les étudiants, les mots inconnus sont très majoritairement définis par une courte explication en français accompagnée d'exemples, et le vocabulaire est en priorité enseigné selon des thèmes ou des situations de communication.

Ils déclarent eux-mêmes avoir préférentiellement recours, pour apprendre le lexique de la langue-cible, à des stratégies de type visionnage de supports vidéo et audio, réutilisation des mots dans des activités demandées et association avec des images. De plus, s'ils rencontrent un mot inconnu à la maison, ils iront principalement le rechercher dans un dictionnaire bilingue, seul ou en plus d'un monolingue, privilégiant ainsi une solution économique en temps et en

investissement cognitif, qui pourrait être rattachée à une représentation d'un lexique au service d'une communication efficace.

Du côté des enseignants, les données obtenues ne vont pas toujours dans la même direction que les réponses des apprenants. Ainsi, deux professeurs sur les trois interrogés indiquent que si un étudiant demande la signification d'un mot inconnu, ils lui suggèrent de chercher par lui-même, ce que le premier questionnaire ne fait pas apparaître.

Concernant la place du dictionnaire et contrairement à certaines lectures théoriques que nous avons pu faire, il semble que les professeurs de l'UPN interrogés y soient, comme leurs apprenants, plutôt attachés et qu'ils considèrent que c'est un bon outil s'il est bien utilisé.

Tous indiquent également qu'ils essaient d'adopter une approche communicative à l'intérieur de leurs salles de cours, par conviction ou davantage pour répondre aux exigences institutionnelles et aux besoins des apprenants. Et si deux des enseignants précisent que son application à l'intérieur des salles de classe dépend surtout des activités et du cours en lui-même, le troisième semble réellement convaincu de son efficacité, ayant par ailleurs, en tant qu'apprenant, conservé un mauvais souvenir des méthodes plus traditionnelles et notamment des listes de vocabulaire décontextualisé. Il ajoute enfin une remarque très intéressante : « on ne veut pas apprendre le lexique, on veut qu'ils apprennent à communiquer ».

On constate malgré tout que l'appréhension de ce qu'est l'approche communicative et de ce qu'elle implique semble différente pour chaque enseignant.

Il ressort de toutes ces données très brièvement synthétisées que l'enseignement / apprentissage du vocabulaire semble parfois délaissé et considéré comme secondaire par rapport à ce qui est envisagé en tant qu'objectif majeur des cours de langue, soit la communication, bien qu'enseignants et apprenants considèrent qu'avoir du vocabulaire est nécessaire pour communiquer en langue-cible et soulignent donc son importance.

Cependant, les incohérences qui ont été relevées entre les deux questionnaires et l'absence de représentativité de l'échantillon des professeurs nous amènent à relativiser ces résultats, qui s'ils sont très intéressants ne peuvent être généralisés. L'analyse des données linguistiques a malgré tout permis de les préciser et de confirmer notre première impression.

En effet, on observe que dans les exercices de définitions et d'associations, aucun apprenant n'a rattaché de façon claire les mots français à leur contexte socioculturel d'origine, quand ils sont plusieurs, bien que minoritaires, à avoir fait mention du contexte socioculturel colombien. On

voit donc qu'ils ont ici opéré un transfert du mot de la langue étrangère sur le concept du mot de la langue maternelle, dans le sens de McCarthy et Schmitt⁷⁴ (1997), cités dans le cadre théorique de notre recherche.

Par ailleurs, un seul apprenant a indiqué que pour le mot *paix*, chaque personne avait sa propre définition. L'évocation de variations plus interindividuelles du sens, de sa construction en discours, n'apparaît nulle part ailleurs dans les deux premières activités.

Concernant les exercices de traduction, on observe de nombreuses erreurs qui semblent indiquer que la composante pragmatique de la compétence de communication (au sens de Moirand, 1982) n'est pas encore tout à fait maîtrisée et qu'elle est extrêmement difficile à acquérir en cours de langue, qui en plus d'être limité au niveau du volume horaire, ne permet pas une acquisition de cette composante par inférence, telle qu'elle est permise dans un contexte d'immersion. On voit donc la grande difficulté d'enseigner / apprendre cette dimension pragmatique de la communication dans les salles de classe, d'autant que ces « règles » ne font l'objet d'aucune méthode, à l'inverse des règles de grammaire.

Enfin, l'exercice de production concernant la colonisation a fourni des données abondantes et riches en informations intéressantes. Il ressort des analyses que la majorité des apprenants interrogés a semble-t-il rattaché le mot français *colonisation* au contexte socioculturel colombien, ou en tout cas à une conception de ce mot qui renvoie à celle d'un peuple qui a lui-même vécu la colonisation.

Par ailleurs, s'il est difficile de parler de prise en compte consciente de la construction du sens en discours puisqu'elle n'apparaît nulle part ailleurs, la citation à laquelle ils devaient réagir en a conduit une partie (49%) à devoir envisager plusieurs points de vue possibles, et trois étudiants ont abordé la valeur argumentative du discours de l'auteur, son intention.

Pour conclure sur cet état des lieux et malgré les nombreuses questions qu'il soulève, il nous semble donc que nos hypothèses peuvent, au moins dans une certaine mesure, être validées. Les apprenants semblent majoritairement ne pas être sensibilisés aux variations socioculturelles et interindividuelles du sens, et le lexique nous paraît être, pour eux comme pour leurs enseignants, un outil permettant de communiquer, ce qui en limite l'approfondissement, notamment au niveau de la composante référentielle (au sens de Moirand, 1982) et bien que

⁷⁴« If the L1 and L2 are similar, there is a much higher likelihood that the initial mapping of the new L2 word will simply be relabelling of an L1 word, rather than the addition of a totally new conceptual unit »1 (McCarthy et Schmitt, 1997 : 2).

tous s'accordent sur son rôle essentiel dans la communication en langue étrangère. Il est par conséquent possible de dire qu'essayer de repenser le vocabulaire et donc son enseignement / apprentissage nous semble pertinent, et les données recueillies sont autant de pistes permettant de réfléchir à une nouvelle proposition didactique, à de nouvelles stratégies qu'il serait possible de mettre en place pour acquérir le lexique dans toutes ses dimensions, ce que nous allons essayer de faire dans la partie suivante.

III. Protocole de recherche

Après avoir posé les bases théoriques de ce travail et effectué un état des lieux consacré au terrain de recherche, nous allons maintenant présenter la proposition didactique élaborée à partir de toutes ces données. Cette proposition a consisté en une séquence entière qui a duré plusieurs semaines.

Nous allons donc, en premier lieu, exposer le contexte dans lequel s'est déroulée cette séquence, et les fondements théoriques sur lesquels s'est appuyée sa préparation. Nous décrirons ensuite le déroulement des différentes séances qui l'ont composée, avant d'effectuer un retour sur cette proposition didactique.

1. Proposition didactique : contexte, objectifs et éléments de théorie

1.1 Contextes universitaire et politique

□ *Contexte universitaire : définition de la population du protocole*

La définition de la population avec laquelle nous avons travaillé a posé, au début du semestre, quelques difficultés d'ordre pratique. En effet, avant notre départ en stage, nous nous attendions à devoir gérer des cours de façon autonome et avons donc décidé de proposer une séquence entière, comprenant plusieurs semaines de travail, pour la mise en place de ce protocole.

Cependant, il s'est avéré que chaque stagiaire s'est vu attribuer trois groupes de niveau, en partenariat avec des professeurs référents. Ainsi, sur les quatre ou six heures hebdomadaires de chaque niveau, nous étions en charge d'en assurer deux, en présence de l'enseignant titulaire. Si cela a été extrêmement formateur, il nous était alors impossible de mettre notre protocole en place, au vu de l'existence d'un programme à suivre et de la nécessité de coordonner nos interventions avec celles des enseignants avec lesquels nous travaillions. De plus, les niveaux qui nous avaient été attribués allaient du deuxième (LCF2) au cinquième (CLF) semestre, alors même que le protocole demandait un niveau de maîtrise langagière plus élevé.

Une solution a alors été envisagée : celle de réaliser le protocole durant les heures d'assistantat que nous devions assurer en-dehors des cours. Cette proposition entraînait plusieurs difficultés. La première, qui a été confirmée par la suite, était que l'assiduité des étudiants variait d'une semaine à l'autre, les ateliers n'étant pas obligatoires. Le groupe était donc amené à changer chaque semaine, ce qui ne permettait pas un travail sur le long terme. De plus, nous ne pouvions pas avoir de contrôle sur le niveau de français des participants, qui aurait probablement été différent d'un étudiant à l'autre.

Après plusieurs discussions et grâce à la flexibilité des enseignants, nous avons finalement pu bénéficier d'une petite anomalie au niveau des emplois du temps. En effet, un des groupes de 7e semestre (LF1-2) avait en pratique une heure de moins que l'autre groupe du même niveau (LF1-1). L'enseignant responsable de ce groupe nous a donc proposé de venir parler aux étudiants, afin de voir s'ils étaient d'accord pour consacrer cette heure à un projet sur la base du volontariat.

Nous avons rencontré les étudiants durant une heure de cours. Bien sûr, il nous était impossible de donner l'objectif réel de la séquence mise en place. Le cours proposé leur a donc été présenté comme un « projet » permettant de « travailler la compétence de communication » tout en s'intéressant à des sujets politiques et notamment à l'immigration en France. Si nous avons choisi de présenter notre protocole ainsi, c'est parce que nous savions que les étudiants de l'UPN, notamment ceux de sciences humaines et de langues étrangères, se revendiquent souvent très politisés et intéressés par ce genre de problématiques. Et en effet, les étudiants du groupe de LF1-2 se sont tous déclarés volontaires pour consacrer une heure par semaine à notre projet. Nous n'avons donc pas eu besoin de donner plus d'informations ou d'argumenter davantage.

Le groupe avec lequel nous avons travaillé pour ce deuxième protocole était, à l'origine, composé de 14 étudiants du 7e semestre. Cependant, leur nombre a varié d'une semaine à l'autre, et si certaines séances se sont bien déroulées avec la totalité des apprenants, d'autres, plus rares, ont eu lieu en présence de 4 ou 5 étudiants seulement.

Il est important de noter que notre cours avait lieu le mercredi soir, de 18h à 19h. Les apprenants étaient souvent fatigués et à plusieurs reprises, certains ont demandé la permission de partir en raison du temps important qu'il leur fallait pour rentrer chez eux.

□ *Contexte politique*

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les étudiants de l'UPN, et notamment ceux de langues, se revendiquent souvent comme ayant des positions politiques très claires. Une des questions qui est revenue dans presque tous les groupes de niveaux, lors du premier cours pendant lequel nous avons été présentés, était celle de savoir si nous connaissions Marine Le Pen et ce que nous en pensions, la réponse attendue étant bien sûr de dire que nous n'étions pas en accord avec ses idées. Proposer un protocole concernant la politique en France et notamment le discours politique français était donc une motivation supplémentaire pour inciter les étudiants à participer.

Cependant, n'ayant pas cette connaissance avant le départ pour Bogotá, ce n'est pas ce facteur qui a guidé le choix de ce support mais le déroulement, durant le semestre, des élections présidentielles françaises. En effet, notre séjour à Bogotá s'est étendu de janvier à juin 2017, et les deux tours des élections présidentielles ont eu lieu le 23 avril et le 7 mai 2017. Or, nous savions que cet événement nous fournirait de nombreuses actualités, de nombreux discours et surtout, il a été l'occasion de prises de position claires de la part des candidats sur le sujet d'actualité qui nous intéresse dans ce travail : celui de l'immigration.

1.2 Objectifs et préparation didactique et méthodologique

□ *Objectifs de la séquence*

Les différents objectifs de cette séquence découlent de tout ce qui a été dit précédemment. La proposition didactique que nous faisons a pour objectif principal d'amener les étudiants à dépasser, dans leur apprentissage du lexique de la langue cible, le stade du noyau sémantique tel qu'il est défini dans la théorie de la SPA exposée dans notre première partie (Galatanu, 2000) et d'approfondir ainsi leur compétence sémantique au sens de Galatanu (2006). Cet approfondissement passe selon nous par deux sous-objectifs :

- la sensibilisation de l'apprenant à la construction discursive du sens et au fait que les mots, au sein d'une même langue ou plutôt d'une même « communauté ethnolinguistique » (von Münchow, 2010), changent de sens voire de valeur en fonction des discours et des différents locuteurs ;
- la prise de conscience que d'une « communauté ethnolinguistique » à une autre, les

stéréotypes culturels (Galatanu, 2000) attachés aux mots peuvent varier, et donc de la nécessité de travailler sur la composante référentielle de la compétence de communication (Moirand, 1982)⁷⁵, afin de permettre un réel développement de cette dernière et non celui d'une compétence de communication réduite à un travail sur la composante linguistique et s'appuyant pour le reste sur la compétence de communication en langue maternelle (Moirand, 1982).

Pour remplir ces objectifs, nous avons décidé de travailler sur un mot, « immigration », ainsi que ses principaux dérivés (immigrer, migrant) dans un corpus de discours politiques français, pour les raisons que nous avons mentionnées ci-dessus. Bien sûr, il ne s'agissait pas de surcharger cognitivement l'apprenant en lui transmettant de façon explicite des notions de sémantique et d'analyse de discours, mais de l'amener, par la construction d'outils adéquats et un accompagnement constant, à une prise de conscience de la construction interdiscursive du sens et de l'ancrage culturel des concepts. À aucun moment donc, nous n'aborderons avec les étudiants les différents éléments qui figurent dans le cadre théorique de ce travail.

Comme nous pouvons le voir, il nous paraît encore une fois important de souligner qu'apporter directement les connaissances à l'apprenant nous semble de peu d'intérêt, et ce pour différentes raisons. La première est que les notions abordées étant extrêmement complexes, elles ne sont pas d'une grande utilité, telles quelles, pour un apprenant de langues. En deuxième lieu, on connaît la force de persuasion d'une thèse qu'on a été amené à formuler par soi-même (Krieg-Planque, 2012), force de persuasion qui possède un grand intérêt dans le domaine de l'apprentissage. De plus, comme nous l'avons déjà mentionné, il nous semble important d'amener l'apprenant vers toujours plus d'autonomie, afin qu'il soit en mesure de pouvoir construire lui-même ses connaissances et ne soit plus dépendant de l'enseignant pour y accéder. Enfin, et de façon plus pratique, cette démarche permet de pallier le manque de temps, dans les cours de langue, qui ne laisse pas la possibilité de s'arrêter sur chaque mot rencontré afin de le resituer dans différents discours et d'en reconstruire le sens.

L'intérêt de cette séquence est donc non seulement de sensibiliser l'apprenant à la construction discursive du sens et, par là-même, de participer au développement de sa composante référentielle, mais également de lui fournir les outils nécessaires et leur mode d'emploi afin que

⁷⁵Nous pouvons rappeler ici que la composante référentielle, selon Moirand, renvoie à « la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations » (Moirand, 1982 : 20). L'absence de travail sur cette composante entraîne une utilisation du mot de la langue étrangère en lieu et place de celui de la langue maternelle dans la même situation (Besse, 1980, cité dans Moirand, 1982).

par la suite, il n'ait plus autant, voire plus du tout, besoin de l'enseignant pour reproduire cette démarche. Ce chemin vers l'autonomie nécessite d'impliquer au maximum l'apprenant dans son apprentissage, en évitant, dès que possible, un mode d'enseignement transmissif.

□ *Préparation didactique et méthodologique*

Afin de préparer cette séquence, nous avons emprunté les différentes étapes identifiées par Marion Pescheux (2007) dans son ouvrage *Analyse de pratique enseignante en FLE/S*. La préparation peut donc être synthétisée de la façon suivante :

Préparation didactique		Préparation méthodologique	
Cadre institutionnel	La séquence se déroule à l'UPN, qui est une université publique de Bogotá. Elle est décomposée en 12 séances, à raison d'une heure hebdomadaire.	Actes de l'enseignant	L'enseignant évitera, quand c'est possible, d'adopter un enseignement de type transmissif. Il fera en sorte que l'apprenant intervienne au maximum dans la construction de ses savoirs. De par sa posture, il instaurera un climat permettant de favoriser le déroulement de débats, les échanges, l'interaction. Il pourra par exemple s'asseoir avec les étudiants, n'oubliera pas de les solliciter le plus souvent possible.
Public - niveau - âge - langue maternelle	Les apprenants sont tous de langue espagnole, ils suivent le cours de LF1 à l'UPN, ce qui correspond à leur 7e semestre de	Actes de l'apprenant	L'apprenant devra, en plus des différentes tâches à réaliser, s'investir dans la séquence en préparant chez lui des interventions, en étant actif au

	français. Selon les termes du CECRL, cela correspondrait à un niveau B2. Ils sont normalement 14 au total mais leur nombre varie selon les semaines.		moment du cours, en partageant ses connaissances et ressentis. Les activités à réaliser, notamment à la maison, sont la plupart du temps des activités de groupes. Il devra donc partager ses connaissances et se coordonner avec les autres membres du groupe.
Tâches	Tout au long de la séquence, les apprenants devront réaliser plusieurs tâches : - comprendre et réagir aux différents supports proposés ; - participer à un débat pour lequel l'intervention a été préparée ; - préparer des exposés et les présenter devant la classe ; - lire des discours politiques ; - recueillir des informations pour reconstruire le sens des mots-cibles (<i>immigration</i> et ses dérivés) dans les discours.	Supports (utilisation)	Les différents supports vidéo qui seront proposés tout au long de la séquence serviront d'éléments déclencheurs à une discussion ou à la réflexion. Ce sont de plus des supports qui évitent à l'enseignant de transmettre ses connaissances de façon transmissive et font davantage appel à la coopération de l'apprenant. De plus, l'horaire de cours étant tardif, ils permettent de rendre les séances plus agréables et interactives, moins monotones.
Objectifs (opérationnels)	Les objectifs opérationnels sont :	Difficultés anticipées	Les difficultés anticipées à cette séance sont surtout de deux

	- acquérir des connaissances sur le contexte politique français ; - pouvoir participer, en classe, à un débat sur un sujet d'actualité ; - pouvoir lire le programme d'un parti politique et en faire une synthèse devant la classe ; - lire et comprendre des discours politiques ; - à l'aide d'un outil adéquat, pouvoir recueillir des informations permettant de reconstruire les sens des mots-cibles construits en discours.	ordres. La première est que sur un plan interactionnel, il est difficile d'anticiper les réactions des apprenants, leur volonté de participer à la séquence, leur facilité à coopérer avec l'enseignant. Ainsi, si les apprenants refusent de réagir à l'oral, il sera impossible de mettre en place des débats et réflexions collectives. Il s'agit donc de réfléchir à tous les moyens possibles permettant de mettre les étudiants en confiance et de leur donner envie d'intervenir. La deuxième concerne le niveau des apprenants. N'ayant pu interagir avec le groupe avant la mise en place de la séquence, nous n'avons aucune connaissance du niveau de compréhension, par exemple, qu'il soit oral ou écrit. Il y a donc un risque que les supports vidéo sélectionnés soient inadaptés, ou bien que le protocole ne puisse être réalisé en raison de la trop grande complexité du corpus de discours politiques
Compétences visées	Les compétences visées sont les compétences sémantique (au sens de Galatanu, 2006) et de communication (au sens de Moirand, 1982), cette dernière étant notamment appréhendée à partir de ses composantes référentielle et socio-culturelle.	
Compétences	En ce qui concerne les	

mobilisées (CECRL) :	quatre compétences du CECRL (compréhension et production orales, compréhension et production écrites), la séquence proposée les mettra toutes en œuvre. L'étudiant va en effet devoir : - comprendre des supports audio / vidéo ; - réagir oralement à ces supports ; - intervenir dans des débats ; - présenter des exposés oraux ; - lire des discours politiques ; - recueillir des informations à l'écrit ; - rédiger des activités imposées.		
Supports	Lors de cette séquence, nous utiliserons différents supports : - le tableau de la salle de classe, en tant que support de chaque mise en commun ; - des vidéos ; - un corpus de discours écrits.		

Comme nous pouvons le constater, il s'agit ici d'une préparation générale concernant la séquence entière. Le déroulement, séance par séance, sera détaillé dans la partie suivante. Mais avant de l'exposer, nous allons aborder les derniers éléments théoriques concernant le genre du discours politique, la construction du corpus et l'élaboration de l'outil de recueil de données.

1.2 Élaboration des supports et outil de recueil de données

Afin de sensibiliser l'apprenant à la construction discursive du sens, il était nécessaire de l'exposer à différents discours qu'il était possible de comparer et qui ont donc été réunis lors de la constitution de notre corpus de discours politiques.

□ *Le corpus : définition*

La définition « classique » du corpus renvoie à un « ensemble déterminé de textes sur lesquels on applique une méthode définie » (Dubois, 1969, in Guilhaumou, 2002). Cependant, selon Charaudeau, un corpus ne peut pas faire l'objet d'une définition arrêtée, car il dépend « du positionnement théorique à partir duquel on l'envisage » (Charaudeau, 2009 : 2). Le corpus serait donc, comme le souligne Anna Jaubert, un « objet à géométrie variable » (2002 : 3) résultant de la construction de l'analyste.

En effet, selon Charaudeau (2009), le corpus serait davantage un ensemble de choix concernant notamment le recueil des données, la représentativité du matériel, l'outil de traitement des données ou encore différentes variables externes. Ces choix doivent répondre à un critère de pertinence « en relation avec les présupposés théoriques » (Charaudeau, 2009 : 3). La construction d'un corpus, en analyse du discours, dépendrait donc d'un « positionnement théorique lié à un objectif d'analyse » (Charaudeau, 2009 : 4).

Les sciences du langage, auxquelles se rattachent la linguistique, l'analyse du discours et la sémantique, qui nous intéressent dans ce travail, sont des disciplines qui travaillent régulièrement avec des corpus, qui renvoient alors à des rassemblements de données linguistiques dépendant des choix mentionnés par Charaudeau. Il est donc nécessaire de se poser la question de la nature de ces données (Charaudeau, 2009). Pour notre part et puisque nous travaillons sur la construction discursive du sens, notre corpus est constitué de différents discours.

Le discours est défini par Émile Benveniste comme étant l'« activité du locuteur qui met en action la langue » (1974 : 225). Cette définition rejoint celle de Charaudeau et Maingueneau, qui indiquent que :

« La langue définie comme système de valeurs virtuelles s'oppose au discours, à l'usage de la langue dans un contexte particulier, qui filtre ces valeurs et peut en susciter de nouvelles. » (2002 : 185)

Si l'on s'intéresse à la distinction entre texte et discours, on peut alors dire que « [l]e discours est conçu comme l'inclusion d'un texte dans son contexte » (Adam, 1999, in Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 186). On peut ajouter que si le discours n'est pas le texte, il est « porté par des textes » (Charaudeau, 2009 : 9).

Alice Krieg-Planque effectue quant à elle une précision qui nous semble intéressante. Elle indique ainsi que le discours n'est pas le reflet d'une quelconque réalité extra-discursive mais une réalité en soi. Elle précise que :

« [le discours] est, pour les sociétés humaines, à la fois l'instrument (il opère) et le lieu (il est là où ça opère) de la division et du rassemblement. Il est un objet et un espace de conflictualité. » (Krieg-Planque, 2012 : 41)

Cette citation semble particulièrement adaptée à notre corpus, qui s'intéresse à un genre de discours en particulier : le discours politique, lieu de nombreux rassemblements et de non moins nombreuses divisions.

La notion de « genre », par ailleurs, est celle qui permet d'assurer la cohérence de notre corpus et surtout de pouvoir par la suite comparer les discours entre eux, notamment en ce qui concerne la construction discursive du mot *immigration* et de ses principaux dérivés.

□ ***Le « genre comme tertium comparationis »⁷⁶ : le discours politique***

Ainsi et avant de pouvoir mettre en relation les différents discours et les réunir au sein d'un même corpus homogène, il est primordial de déterminer en quoi ils sont comparables.

C'est là qu'intervient la notion de *tertium comparationis*, qui peut être définie comme un invariant de la comparaison. Dans ce travail de recherche, c'est la notion de genre discursif qui servira de *tertium comparationis*. Patricia von Münchow définit la notion de genre comme :

⁷⁶MÜNCHOW (von) Patricia. (2010) Langue, discours, culture : quelle articulation ? (1ère et 2ème partie). Signes, Discours et Sociétés [en ligne], 4.

« une catégorie (prototypique) de pratiques discursives déterminées par les critères suivants : QUI doit, peut et/ou ne peut pas dire QUOI et COMMENT » (2010).

On voit qu'à la base de cette définition du genre discursif se trouve ce que C. Dolinine appelle une « image-type » du locuteur, qui accompagnée des obligations qu'elle implique peut être appelée « rôle conventionnel discursif » (Dolinine, 1999 : 32, in von Münchow, 2010). Ce rôle conventionnel ne se compose cependant pas uniquement d'obligations mais également de possibilités, d'où l'importance, selon Patricia von Münchow, de mettre en évidence ce que chaque genre prescrit ou interdit de dire.

Les genres discursifs ne sont pas figés mais « évoluent sans cesse avec la société » (Maingueneau, 2004 : 190, in von Münchow, 2010). Il est donc nécessaire de bien les situer dans une société et à un moment donnés. L'importance du contexte se retrouve d'ailleurs dans la définition du genre donnée par Alice Krieg-Planque et qui indique qu'il s'agit d'un « type de production discursive en usage dans un espace socio-historique donné » (2012 : 17).

Dans notre cas, nous avons choisi de nous intéresser à un genre particulier : le discours politique. Ce dernier a notamment été défini par Charaudeau dans son ouvrage *Le discours politique. Les masques du pouvoir*. (2007).

Le discours politique s'inscrit dans ce que Charaudeau appelle le « champ du politique », c'est-à-dire :

« quand sont traitées simultanément, et en interaction, les questions de l'action politique, de sa finalité et de son organisation ; des instances qui sont parties prenantes dans cette action ; des valeurs au nom desquelles est menée cette action. » (2007 :12).

Il est indispensable à la politique, qui ne pourrait pas exister sans lui. Selon Trognon et Larue (1994, cités par Charaudeau, 2007 : 32), le discours politique n'est pas un simple « ornement » de la conduite politique, il est « constitutif du politique ». L'action et le discours politiques sont donc extrêmement liés, ce qui justifie qu'on puisse étudier le politique par l'intermédiaire de son discours.

En réalité, selon Charaudeau, ce n'est pas le discours qui est politique, mais « la situation de communication qui le rend politique » (2007 : 30). Ainsi, concernant les discours qui vont nous intéresser, le contexte des élections présidentielles et la qualité de candidat à cette élection

reconnue à l'ensemble des locuteurs ne laissent pas de doute quant à l'aspect politique conféré à ces discours par la situation de communication.

En plus de relever du même genre de discours, soit le discours politique, ceux que nous avons choisis peuvent relever d'un sous-genre particulier : le discours de campagne. En effet, ils ont tous été produits entre le 19 mars et le 17 avril 2017, soit peu de temps avant le premier tour des élections présidentielles qui a eu lieu le 23 avril 2017, et ont été prononcés en situation de meeting par cinq des onze candidats à ces élections. On peut donc supposer que les discours choisis sont tous aussi représentatifs du sous-genre étudié, soit celui de discours de campagne, et qu'ils ont tous leur place dans notre corpus.

Cependant, on pourrait objecter que nous avons choisi de ne retenir que cinq candidats, effectuant alors un choix subjectif, ce à quoi nous répondrons qu'en raison du temps imparti et de la longueur de chaque discours, il était impossible de retranscrire et de donner à étudier les discours de l'intégralité des candidats aux élections. De plus, nous avons considéré que six discours de plus n'apportaient rien à notre démonstration et que le corpus construit était suffisant pour sensibiliser les apprenants à la construction discursive du sens. Enfin, les cinq candidats retenus l'ont été en fonction de critères que nous avons voulus les plus objectifs possibles : ils permettent de balayer largement le paysage politique français, de l'extrême-gauche à l'extrême-droite, et sont ceux qui ont obtenu systématiquement les scores les plus élevés dans les sondages relatifs aux intentions de vote. Ils font donc sens dans une séquence qui a également vocation à sensibiliser les apprenants à l'actualité politique française.

Cependant, comme l'indique Charaudeau : un corpus n'est jamais définitivement fermé, « sa clôture ne pouvant être que le fait d'une décision provisoire à des fins opératoires » (2009 : 21).

Une fois que notre corpus a été constitué, nous avons donc construit un outil de recueil de données qui permettait d'y analyser le phénomène qui nous intéressait : la construction discursive du sens.

□ *Construction de l'outil de recueil des données*

L'élaboration de cet outil a été une étape primordiale de ce protocole. En effet, les apprenants qui ont pris part à notre séquence n'étaient pas initiés à des disciplines telles que la sémantique ou bien l'analyse de discours. Or, selon Mayaffre :

« [...] l'analyse du discours ou la linguistique du corpus insiste sur le décentrement

nécessaire du chercheur – qui doit se comporter en analyste et non en locuteur natif – par rapport à son objet d'étude, et sur la recherche de méthodes qui permettent l'objectivation de la lecture, afin que celle-ci cesse d'être « naturelle » pour être scientifique. » (2005 : 6)

Il s'agissait donc de construire un outil qui permette de guider des non linguistes vers une lecture scientifique, et non plus « naturelle », du corpus, sans jamais expliciter cette dimension. On peut cependant préciser ici que si les apprenants ne doivent pas être conscients d'effectuer une analyse de discours, ils ont malgré tout une lecture qui ne peut pas, dès l'origine, être qualifiée de totalement « naturelle ». En effet, ils ne lisent pas dans leur langue maternelle mais dans une langue cible, qui est à la fois le moyen et l'objet de l'apprentissage, et sont bien conscients que la lecture du corpus proposé a un objectif précis, d'autant plus qu'elle est accompagnée d'une activité à réaliser. De plus, les étudiants avec lesquels nous avons travaillé se destinent eux-même à l'enseignement des langues : on peut donc envisager que même s'ils ne témoignent pas d'une lecture scientifique du corpus, ils aient déjà développé une certaine compétence réflexive sur la langue, même si nous ne savons pas dans quelle mesure. L'outil proposé devra donc s'appuyer sur la compétence épilinguistique⁷⁷ des apprenants et être à la fois assez flexible pour permettre à l'étudiant de se l'approprier et ne pas induire les résultats, mais assez guidant pour le conduire dans la bonne direction.

Concernant cet outil de collecte, le modèle sémantique qui permettait de mettre en avant à la fois la dimension stable de la signification lexicale et le processus de construction discursive du sens était selon nous celui d'Olga Galatanu, soit la SPA, que nous avons définie dans une première partie de ce mémoire et qui est extrêmement complexe.

Nous essaierons, de plus, d'inscrire cet outil dans une démarche d'enseignement / apprentissage de type « argumentativiste » (Galatanu, 2009). En effet, selon Olga Galatanu, les stratégies qu'elle qualifie de « descriptivistes » (2009) ne permettent pas l'acquisition des stéréotypes linguistiques et des compétences sémantique et pragmatique, quand les stratégies « argumentativistes » (2009) qui « intègre[nt] le potentiel d'orientation discursive des mots » (2009) favorisent non seulement l'acquisition de ces deux compétences mais permettent également des performances fluides et pertinentes de la part des apprenants.

⁷⁷« L'adjectif épilinguistique caractérise l'activité métalinguistique spontanée de tout énonciateur, et s'applique donc aux jugements intuitifs (non théorisés) que les sujets parlants peuvent exprimer sur la langue. [...] » (Neveu, 2000 : 40, cité par Garric, in Garric & Longhi, 2009 : 99).

En résumé, il s'agissait donc, dans l'élaboration de notre outil, de prendre en compte la décomposition de la signification et du sens d'un mot en différentes strates proposées par le modèle sémantique de la SPA dans une perspective d'enseignement / apprentissage « argumentativiste » (Galatanu, 2009) du lexique, sans l'explicitier aux apprenants, l'objectif n'étant pas ici de former des futurs sémanticiens.

De plus et selon Marion Pescheux, avec qui nous sommes parfaitement d'accord :

« On considérera que le statut de ce modèle théorique est celui d'un outil métadidactique au sens de Cuq et Gruca (Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p. 163-164) : ce modèle est une description, dans un métalangage spécialisé, de la structure de la signification lexicale. Il n'est donc pas question de l'utiliser en l'état comme outil de classe de FLE/S. Il constitue plutôt un objet de connaissance adressé à des enseignants de FLE/S en formation, pour trouver des pistes pratiques d'étude des textes littéraires français. » (Pescheux, in Galatanu, Pierrard & Van Raemdonck, 2009 : 332)

En prenant en compte ces différents éléments de théorie, nous avons élaboré l'outil suivant :

Mot	Définition vue en classe (si elle existe)	Définition du dictionnaire	Éléments des deux définitions précédentes qui se retrouvent (ou non) dans le discours

Éléments qui sont, dans le discours, associés à la définition précédente	Valeur donnée au mot dans le discours	Image que le discours renvoie du phénomène (relevez des citations)

Il s'agissait donc, pour chacun des mots étudiés, de compléter le tableau présenté.

Les deux colonnes concernant les définitions explicites données en cours et par le dictionnaire permettaient de reconstruire le noyau sémantique du mot. La colonne suivante, elle, avait pour but de relever les éléments de ce noyau qui étaient retrouvés dans le discours, pour détecter, par exemple, des utilisations abusives du mot.

Les éléments associés au mot dans le discours renvoyaient quant à eux aux possibles argumentatifs réalisés discursivement, et permettaient donc de relever les stéréotypes individuels attachés aux différents mots, quand la valeur concernait la dimension axiologique.

Enfin, la dernière colonne avait pour objectif de condenser l'argumentation générale du discours concernant chaque mot, ceci afin de pouvoir mieux comparer les différentes constructions discursives du sens d'un même mot, par le choix de la réalisation de certains possibles argumentatifs.

Ce tableau, qui était présenté à la fin de chaque discours, était précédé de la consigne suivante :

« Depuis le début du semestre, nous avons travaillé sur le thème de l'actualité politique en France en ces temps de campagne à l'élection présidentielle 2017. Nous nous sommes notamment intéressés à un thème que médias et politiques désignent généralement sous le terme d'« immigration » et avons défini certains autres termes tels que « migrant », « immigré », « émigré », « demandeur d'asile », « réfugié », « clandestin », afin de les distinguer d'un point de vue administratif et juridique.

Nous avons également, dans les grandes lignes, exposé les différents programmes des cinq premiers candidats à l'élection, en nous attardant sur la partie concernant l'immigration. Vous allez à présent lire et travailler sur les discours des candidats.

Ce discours est celui de l'un des candidats à l'élection présidentielle de 2017 : XXX. Lisez-le attentivement, et remplissez le tableau suivant en utilisant vos connaissances, vos dictionnaires et les mots du discours. »

En plus de cette consigne, il est important de préciser que le tableau a été lu en classe avant d'être utilisé et que son mode d'emploi a été expliqué. De plus, comme nous le verrons par la suite, nous avons choisi de ne pas directement répartir les cinq discours au sein de la classe mais d'en donner, en premier lieu, un seul à analyser à l'ensemble du groupe. Cela a permis, lors de la mise en commun, de rectifier les éventuelles erreurs d'utilisation avant la répartition des quatre autres discours.

On peut également noter qu'en-dehors du mot « immigration » et de ses dérivés proches, d'autres termes tels « demandeur d'asile », « réfugié » et « clandestin » ont été définis. En effet, lors de l'exposition du contexte politique français concernant notamment l'immigration en France et sa gestion administrative, politique et juridique, nous n'avons pu éviter d'employer ces termes plus spécifiques, que nous avons donc jugé bon de définir avec précision, afin d'éviter les confusions.

Enfin, nous tenons ici à signaler que la construction de cet outil n'a donné lieu à aucun pré-test, en raison de contraintes temporelles et matérielles. En effet, il aurait alors fallu prévoir une première passation, quelques semaines avant le protocole définitif, afin de valider cet outil. Cependant et en plus de l'impossibilité de programmer une autre séquence comprenant une exposition culturelle, retranscrire un discours politique est une tâche extrêmement chronophage et les discours que nous avons choisi d'analyser ayant été produits très peu de temps avant l'administration de l'outil, la réalisation d'un pré-test n'était pas envisageable.

2. Déroulement de la séquence

Une fois ces différents éléments théoriques mis en place, nous avons donc pu intervenir auprès des apprenants pour proposer la séquence ainsi construite.

Le premier cours a été un peu particulier car il avait pour objectif principal la mise en place d'éléments indispensables au protocole.

Tout d'abord, les étudiants ont dû répondre, à l'écrit, à quelques questions qui visaient à mesurer l'étendue de leurs connaissances concernant le contexte politique français avant notre intervention, ceci afin de pouvoir s'appuyer sur d'éventuels acquis préalables et de ne pas approfondir des notions maîtrisées par tous.

Les questions étaient les suivantes :

- Quelles sont vos représentations concernant la politique et le discours politique en France ?
- Quelles sont, selon vous, les différences et les similitudes entre les systèmes politiques français et colombien ?
- Quelles sont, selon vous, les différences et les similitudes entre les discours politiques français et colombien ?

- Sur une échelle de 1 à 10, 1 étant pas du tout et 10 totalement, combien vous sentez-vous capable de lire, comprendre et réagir à un discours politique en espagnol colombien ?
- Même question pour le discours politique en français de France.

En lisant les réponses, nous avons pu constater que les apprenants avaient beaucoup de connaissances concernant le domaine politique en France, mais qu'elles étaient parfois confuses, ce qui paraissait rendre nécessaire un rappel clair du fonctionnement politique en France.

Les deux dernières questions avaient pour objectif de mesurer l'appréhension des apprenants à l'idée de travailler sur différents discours politiques.

Un contrat didactique a ensuite été établi. En effet, la participation au cours étant de l'ordre du volontariat, il nous a semblé important d'affirmer qu'il ne s'agissait en aucun cas d'une matière évaluée. De plus, il a été précisé aux apprenants que le cours se voulait un espace d'échanges, de réflexion collective, et surtout pas un cours magistral. Nous leur avons également indiqué que nous allions principalement travailler sur des discours politiques, que nous allions étudier ensemble.

Ce contrat ayant été accepté par tous les étudiants, nous avons ensuite distribué à chacun un cahier préalablement acheté et avons expliqué que nous souhaitions mettre en place un système de journal de bord. Le cahier devait donc servir non seulement à la prise de notes à l'intérieur des cours mais l'étudiant pouvait également y retranscrire ses opinions et ressentis, les éventuelles questions pour le cours suivant, les actualités dont il souhaitait discuter dans la salle de classe. Ce journal de bord avait également pour but de marquer la séparation entre leurs cours obligatoires et la séquence proposée, qui se voulait plus libre.

Après ces éléments introducteurs, nous avons ensuite lancé la séquence, en entamant ce que nous appellerons l'exposition culturelle, et que Joëlle Aden appelle la « focalisation sur la culture cible » (2006). Si nous ne reprenons pas le terme de Aden, bien que les démarches soient proches, c'est qu'il nous semble que le mot « focalisation » exclut les perpétuels allers et retours que nous avons essayé d'instituer entre les cultures française et colombienne.

Selon nous, cette exposition culturelle est nécessaire car un document ne peut être authentique que s'il est resitué dans son contexte socioculturel d'origine. Or, les apprenants ayant une connaissance parfois confuse du système politique français, concernant son fonctionnement,

mais également le domaine de l'immigration, il était nécessaire de commencer par les immerger dans ce contexte, afin que les documents n'arrivent pas ensuite de façon totalement isolée et décontextualisée. De plus, cette exposition culturelle devait permettre une meilleure interprétation des discours de la part des apprenants. Elle était ainsi supposée éviter de nombreuses confusions et permettre de rassurer les étudiants, de prendre contact avec eux, avant de leur soumettre des supports écrits qui sont longs et peuvent s'avérer de prime abord décourageants pour un apprenant. Il apparaissait donc indispensable de susciter au préalable leur motivation, leur curiosité. Enfin, nous verrons qu'elle a permis de mettre en place une dynamique de classe basée sur les interactions et les échanges enseignant / étudiants, qui n'était pas simple au départ et pourtant nécessaire à la mise en commun des données recueillies à la fin du protocole. En effet, sans prises de parole des différents groupes, aucune comparaison n'aurait été possible.

2.1 Première partie du protocole : l'exposition culturelle

Cette exposition culturelle, qui a commencé à la fin de la première séance et a duré plusieurs semaines, était donc inévitable et s'est déroulée de la façon suivante :

15/02/17	L'exposition culturelle a débuté par une présentation des trois pouvoirs composant le système politique français : les pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire. Les apprenants ont été invités à dire que la France était une République, et qu'elle avait un président nommé François Hollande. À ce moment, nous leur avons posé la question suivante : « Jusqu'à quand ? ». Un des étudiants a su répondre que des élections présidentielles avaient lieu cette année, ce qui a constitué la première pierre pour contextualiser le corpus qui sera ultérieurement présenté. Ensuite, la notion de « régime semi-présidentiel » a été définie, ainsi que ses particularités. Cette présentation, comme toutes celles qui suivront, a surtout été co-construite sur un mode de question / réponse, dans l'optique déjà mentionnée d'éviter au maximum l'adoption d'un enseignement de type exclusivement transmissif.
----------	--

	Cependant et comme il s'agissait du premier cours, les réactions ont été plutôt réservées. On peut également relever que les notions abordées étant complexes, les étudiants pouvaient simplement ne pas savoir répondre. À la fin de la séquence, les étudiants, invités à comparer les systèmes politiques français et colombien, ont indiqué que les deux présentaient des similarités importantes, bien qu'il leur semblait qu'en France, le premier ministre était plus important qu'en Colombie.
22/02/17	Le statut et les pouvoirs du président ont été abordés, de même pour le premier ministre et le gouvernement. Le rôle du Parlement et sa composition ont également été travaillés. Le pouvoir judiciaire a de nouveau été cité mais pas développé, puisqu'il n'intéresse pas ce protocole. À nouveau, les étudiants ont été invités à établir un parallèle entre la France et la Colombie, et à nouveau, ils n'ont pas relevé de différence notable. Après avoir présenté le fonctionnement général du système politique français, nous avons abordé les élections et le mode électif français, notamment en ce qui concerne les élections présidentielles. Les étudiants ont été sollicités pour deviner les quatre conditions qui permettent de voter en France, et les comparer avec les conditions de vote en Colombie. Un support vidéo portant sur l'histoire du droit de vote en France a ensuite été diffusé. Les différentes dates ont été relevées. Sollicités sur la chronologie en Colombie, les étudiants ont relevé que le droit de vote a été accordé plus tard aux femmes dans leur pays (1954). La présentation du système politique français étant terminée, la partie sur l'immigration devait être commencée, mais il restait peu de temps. Nous avons donc choisi de commencer par mettre au clair la signification des différents mots pouvant être utilisés dans le cadre de la problématique principale, soit l'immigration en France, pour en désigner les principaux acteurs : – migrant (personne qui a quitté son pays pour s'installer dans un autre, selon l'ONU depuis plus d'un an) ; – émigré (personne qui a quitté son pays, accent sur l'action de partir) ;

	– immigré (personne qui est arrivée dans un pays autre que son pays d'origine, accent sur l'action d'arriver) ; – demandeur d'asile (personne qui a déposé une demande d'asile dans un pays) ; – réfugié (personne dont la demande d'asile a été acceptée) ; – clandestin (personne vivant illégalement sur le territoire d'un pays, que ce soit parce qu'elle n'a jamais déposé de demande d'asile ou parce que sa demande a été définitivement rejetée et que le délai pour quitter le territoire est dépassé). Cela a été l'occasion de décrire le parcours juridique d'une demande d'asile, d'en présenter les acteurs institutionnels (OFPRA, CNDA) et d'aborder le statut de réfugié (pourcentages officiels de réussite, durée du statut...).
01/03/17	Le cours a débuté avec un premier et court support vidéo contenant différents chiffres concernant l'immigration. Les étudiants ont été invités à remarquer qu'elle était clairement positionnée en faveur de l'immigration, avant de discuter des différents chiffres présentés. La multiplication des supports a pour but d'éviter l'instauration d'un cours magistral, et d'immerger les étudiants dans un ensemble de supports « authentiques » qui permet de créer un contexte d'immersion dans la culture politique française. De plus, cela est supposé favoriser la mémorisation des différentes connaissances et donner plus de dynamisme à une séance qui a lieu en toute fin d'après-midi. Les étudiants ont après été invités à deviner quelles étaient les trois attitudes des Français classiquement définies en réaction à l'immigration (« pour », « contre », « pour mais »...), ce qu'ils ont fait facilement. Ils ont ensuite dressé une liste, en classe entière, des arguments pour chaque catégorie. Cette liste a été représentée par un tableau en trois colonnes, retranscrit au tableau par l'enseignante. Après cette activité, il leur a été annoncé que des débats allaient avoir lieu la semaine suivante, par groupes de trois (soit un acteur de chaque attitude définie plus haut). Les sujets concernaient des représentations, qui faisaient partie des arguments listés dans les deux dernières colonnes du tableau dressé par les apprenants : – invasion des immigrés ; – vol du travail des Français ;

	– intérêt pour les aides financières d'état ; – vol de l'hébergement des SDF. Des rôles ont ensuite été distribués aléatoirement, selon le positionnement dans la classe (pour, pour mais, contre, pour, pour mais, contre...). Les étudiants ont été chargés, selon leur sujet, de chercher des arguments pour la semaine suivante. Des articles du journal <i>Le Monde</i> leur ont par ailleurs été envoyés par mail le lendemain du cours, concernant chaque représentation et donnant des indications chiffrées. En dernière partie de cours, une autre vidéo a été diffusée aux étudiants (et sera également envoyée le lendemain). Il s'agissait d'une caméra cachée mettant en scène quatre acteurs : deux réfugiés syriens demandant de l'argent, un homme qui dénonçait publiquement leur présence, et une femme qui prenait leur défense. Les réactions des différents passants correspondaient clairement aux trois attitudes définies précédemment, et fournissaient des arguments assez « authentiques » aux étudiants.
08/03/17	Cette séance devait normalement être consacrée aux différents débats. Cependant, seulement 5 apprenants étaient présents : un groupe entier et deux personnes isolées. Le groupe qui était complet a donc présenté son débat, et les deux personnes qui étaient seules ont exposé leur sujet et les arguments qu'elles avaient trouvés. Ensuite, nous avons discuté avec les apprenants des différents sujets concernant les représentations et idées reçues sur les immigrés en France et avons abordé la situation de l'immigration en Colombie. Il est à noter que le nombre réduit d'apprenants nous a finalement permis de nous asseoir avec eux et d'avoir un échange réellement interactif. Cette séance sera importante pour la suite car elle permettra une plus grande participation dans les séances suivantes, participation portée par les étudiants qui ont pris part aux débats.
15/03/17	Cette séance a été l'occasion d'aborder le contexte précis des élections présidentielles de 2017, et de présenter notamment les différents candidats.

	Toujours sur la base d'un fonctionnement du type question / réponse, les différents partis politiques français puis les candidats correspondant ont été présentés. Il a été souligné que malgré la présence de 11 candidats au total, seulement 5 discours seraient abordés dans ce cours. Ce choix a été expliqué aux étudiants en termes d'importance des candidats dans les intentions de vote et de charge de travail. Le système de parrainage a également été expliqué, ainsi que le principe d'alternance. Avec les étudiants, une discussion a ensuite été entamée sur le traitement médiatique des candidatures, ce qui a été l'occasion d'aborder les scandales qui ont marqué la campagne de certains candidats et dont quelques apprenants, peu nombreux, avaient entendu parler. Cette discussion, qui a provoqué de nombreux rires parmi les étudiants, leur a permis de comparer avec la situation en Colombie : en effet, ils ne pensaient pas qu'il existait également en France une certaine corruption, même si elle est selon eux plus réduite qu'en Colombie. Pour conclure cette discussion, une vidéo retraçant la campagne électorale et ses différents rebondissements a été diffusée, puis discutée. Enfin, les cinq candidats principaux (Jean-Luc Mélenchon, Benoît Hamon, Emmanuel Macron, François Fillon et Marine Le Pen) ont été répartis entre les étudiants, à qui il a été demandé de les présenter oralement deux semaines plus tard, la journée de la Francophonie étant supposée se dérouler la semaine suivante. Ils devaient également lire attentivement leurs programmes et en exposer les idées principales, concernant notamment le domaine de l'immigration.
22/03/17	La journée de la Francophonie ayant été annulée, il a été décidé, après concertation avec les apprenants, de faire du cours une séance de travail. Les étudiants ont donc eu l'occasion de travailler sur leurs présentations et d'échanger avec l'enseignante, ce qui a encore une fois renforcé la liberté de parole au sein de la classe.
29/03/17	Les présentations concernant les candidats de gauche, du centre et de droite ont été exposées.

	À la fin du cours et par manque de temps, un court moment de questions a été ouvert. Une apprenante a souhaité que nous définissions la laïcité, car ce principe n'apparaît pas en Colombie tel qu'il existe en France et notamment dans les établissements scolaires. Il soulève donc des débats différents dans les deux pays : du côté français la place du voile musulman à l'école ou dans la rue, par exemple, et en Colombie, l'absence d'inscription de la laïcité dans la constitution. Avec les apprenants, nous avons donc discuté de cette notion, et des enjeux qu'elle soulevait.
05/04/17	Cette séance a été annulée en raison de mouvements sociaux au sein de l'université.
12/04/17	La semaine du 10 au 14 avril, qui constitue la semaine sainte, n'a pas été travaillée.
19/04/17	Après deux semaines d'interruption, la séquence a donc pu reprendre. Un groupe d'apprenants a présenté son exposé concernant le parti d'extrême-gauche. Le dernier groupe étant incomplet, nous avons alors dû passer à une autre activité. Les étudiants ont ainsi été amenés à lire, en classe entière, la retranscription des interventions ayant pour sujet l'immigration des cinq candidats étudiés lors du débat télévisé qui a eu lieu le 20 mars 2017. Ils ont ainsi pu échanger concernant les positions précises des cinq candidats sur le sujet, et les différentes mesures proposées par chacun.
26/04/17	Avec la présentation du dernier groupe concernant le parti d'extrême-droite, cette séance a marqué la fin de l'exposition culturelle et le début de la mise en place du protocole de recherche, qui va maintenant être exposé.

Il est important de signaler que lors de cette exposition culturelle, chaque cours était entamé par un retour sur le cours précédent et un temps laissé aux éventuelles questions des apprenants.

De manière générale, nous pensons que cette exposition culturelle, qui a été bien accueillie par les étudiants, a réellement permis de les immerger dans le contexte politique français. En effet, la multiplication des supports, la participation de plus en plus active des apprenants au fur et à mesure des semaines et les nombreuses discussions ont permis aux étudiants de s'approprier les différentes connaissances, et d'être mieux préparés à l'accueil des différents discours politiques.

Il est bien entendu que tout ne s'est pas déroulé parfaitement : les premières séances ont notamment été plus délicates car il était nécessaire de solliciter sans arrêt les apprenants avant qu'ils prennent la parole, et la séance consacrée aux débats, qui a finalement été bénéfique pour la suite, n'a pas été un franc succès puisqu'elle s'est déroulée à six. Cependant, nous pensons que grâce à la motivation et à l'investissement des étudiants, une véritable dynamique de classe s'est mise en place au fil des séances, ce qui permettra, comme nous le verrons par la suite, d'obtenir de bons résultats à la fin de ce protocole.

Tous les supports mentionnés dans ce tableau peuvent de plus être retrouvés sur le drive qui a été envoyé simultanément à ce travail.

2.2 La mise en place du protocole de recherche

Après plusieurs semaines, nous avons donc considéré que les apprenants avaient suffisamment de connaissances et surtout, suffisamment d'aisance à s'exprimer en classe concernant les sujets abordés, pour passer à la mise en place du protocole.

Le déroulé des semaines suivantes peut donc être résumé ainsi :

26/04/17	Après la dernière présentation, nous avons distribué le premier discours auquel les apprenants ont été exposés : celui de Marine Le Pen. En effet, comme ils étaient amenés, pour ce premier discours, à travailler tous le même support, nous avons considéré qu'il était opportun de commencer avec celui dans lequel les références à l'immigration étaient les plus nombreuses et les plus évidentes, soit celui de l'extrême-droite. Une fois le discours distribué, nous avons pris le temps, avec les étudiants, de lire avec attention l'outil de recueil des données présenté plus haut, afin d'en vérifier la bonne compréhension et de répondre aux éventuelles questions. Il leur a ensuite été précisé que ce tableau était à remplir pour la semaine suivante. Le discours étant très long, nous avons distribué deux ou trois pages à chaque apprenant, qui était alors en charge de les étudier avant la mise en commun prévue la semaine suivante.
03/05/17	Cette séance a également été annulée en raison de mouvements sociaux à l'université.

10/05/17	Cette séance est importante pour le protocole, puisqu'il s'agissait de la première mise en commun concernant l'utilisation de l'outil de recueil de données. C'est donc elle, également, qui a permis de vérifier sa bonne utilisation par les apprenants. Chaque étudiant a donc, pour ses deux ou trois pages, partagé avec le reste de la classe les données recueillies. Ces données ont toutes été retranscrites au tableau par l'enseignante au fur et à mesure de la mise en commun. Elles figurent également en annexe de ce travail. La présence de ces résultats en annexe a été permise par l'intervention de deux autres assistants de français, qui se sont relayés cette séance-là et les deux suivantes afin de prendre en note les interventions des étudiants et l'intégralité de ce qui a été écrit au tableau. Nous sommes consciente que l'invitation, dans la salle de classe, d'un observateur tiers était une prise de risque concernant la liberté de parole des apprenants. Cependant, nous avons estimé qu'un enregistrement vidéo, en plus de poser des problèmes en termes de demandes d'autorisation, aurait été encore plus intrusif pour les apprenants. De plus, ceux-ci avaient déjà eu l'occasion de croiser les assistants invités à l'intérieur de l'université voire d'échanger avec eux, et leur présence dans un coin de la salle derrière un ordinateur était considérée comme relativement peu embarrassante pour la classe et nécessaire pour ce travail de recherche. Durant cette première séance de mise en commun, nous avons pu constater que le tableau avait été bien utilisé par les apprenants, qui en avaient compris le fonctionnement et l'avaient rempli avec les éléments attendus. Ils se sont de plus montrés très coopératifs et intéressés. Lorsqu'il leur a été demandé de réagir, de nombreux commentaires concernant les qualités d'oratrice de Marine Le Pen et sa capacité à jouer avec les émotions de l'auditoire, et notamment la peur, ont été formulés. On voit donc que ce travail d'analyse sémantique a donné lieu, chez des étudiants supposés « novices », à un réel travail d'analyse de ce discours et à une attention particulière aux mots utilisés, chaque commentaire ayant été motivé par une citation provenant du discours. Ces résultats nous sont donc apparus comme très encourageants.
----------	---

	Après cette mise en commun, les quatre autres discours ont pu être distribués et répartis entre différents groupes. Le même travail était à effectuer pour la séance suivante.
17/04/17	L'avant-dernière séance de la séquence a donné lieu à la mise en commun des données recueillies pour les discours de François Fillon, Emmanuel Macron, Benoît Hamon et Jean-Luc Mélenchon. À nouveau, tout ce qui a été dit par les apprenants a été retranscrit au tableau et pris en note par un autre assistant. Les différentes grilles obtenues figurent donc en annexe de ce travail. À la fin de la séance, la question suivante a été posée aux étudiants : « Bien, maintenant, si on prend en compte tout le travail qu'on fait depuis la semaine dernière sur les différents discours, qu'est-ce qu'on remarque ? » Les réponses des étudiants ont été nombreuses et riches. L'un d'entre eux a indiqué que « l'utilisation [des mots] change dans le discours »⁷⁸. Ainsi, Marine Le Pen donne au mot « immigration » une signification négative, quand Mélenchon en donne une « signification pas négative » et le définit comme une « conséquence de quelque-chose (guerre, pauvreté...) ». Un apprenant ajoute que tout cela donne l'image d'une France divisée, entre Marine Le Pen qui est négative et Mélenchon positif. Une autre intervention souligne que ces différences sont liées aux expériences, et que les définitions sont politiques, subjectives, et dépendent de l'idéologie politique qui « construit l'opinion dans la tête des gens ». Enfin, l'un des étudiants affirme que la définition « change parce que les mots sont subordonnés à une idéologie » et qu'il y a « un nouveau sens en discours ». Il est important de préciser ici que les étudiant ne reçoivent par ailleurs aucun cours de sémantique ou d'analyse de discours. Un cours de sémantique et syntaxe est au

⁷⁸Les citations utilisées dans le déroulé des séances des 17 et 24 mai proviennent directement des étudiants et ont été retranscrites par les assistants chargés de prendre des notes. La rapidité de l'exercice, soit la prise de notes en temps réel, n'a bien sûr pas permis l'utilisation de conventions de transcription, mais permet de respecter le plus fidèlement possible les paroles des apprenants.

	programme durant le 4e semestre mais il ne va pas du tout dans la même direction que notre proposition didactique. Pourtant, en dépit de toute explicitation de notions de sémantique ou d'analyse de discours, on voit donc que les apprenants ont clairement été sensibles à la construction (inter)discursive du sens, et ont même su mettre des mots dessus. On observe donc une prise de conscience de la variation du sens selon les locuteurs. Cependant, cette séance de bilan ayant été interrompue par la fin du cours, une dernière séance a été programmée. Avant de partir, les étudiants ont été invités à rédiger, pour la semaine suivante, leur propre définition de l'immigration. Cette tâche, en plus de marquer symboliquement la fin de la séquence, devait permettre d'observer dans leurs productions d'éventuelles traces de la variation du sens en discours. Malgré tout, il est important de préciser que nous ne pourrions en aucun cas observer les conséquences de la séquence entière dans ces productions et ce quelle que soit la méthode d'analyse utilisée. En effet, elles ont été rédigées avant la dernière séance, qui a permis de mettre en mots ce qui a été ressenti par les apprenants concernant la variation interdiscursive du sens et de les sensibiliser à une nécessité de prendre en compte certains aspects extralinguistiques, notamment la dimension socioculturelle, lorsqu'on définit un mot. On peut donc supposer, sans pouvoir le prouver, que leurs productions auraient à nouveau été différentes la semaine suivante. L'absence d'un post-test adapté, qui n'a pu être mis en place à temps, est une des limites les plus importantes et les plus décevantes de ce protocole.
24/05/17	La dernière séance a donc débuté par la lecture, de la part de certains apprenants, de leur définition de l'immigration. Toutes ont ensuite été ramassées. La première question qui a été posée aux étudiants est celle-là : « Est-ce que vous auriez défini l'immigration de la même façon au tout début du semestre ? »⁷⁹ Un apprenant a alors pris la parole pour expliquer que non, car c'est un « processus donné ». Il indique avoir appris des choses pendant les différentes séances et sent « que

⁷⁹Les questions de l'enseignant sont placées entre guillemets car elles ont été préparées à l'avance et donc rédigées, les hésitations provenant de l'oralisation de ces questions. De plus, elles ont été retranscrites le plus fidèlement possible par l'assistant en charge de prendre des notes, même si cet exercice de prise de notes instantané n'a bien sûr pas permis d'utiliser des conventions de transcription.

les mots ont changé de définitions selon les séances ». Il ajoute : « on se nourrit de ces définitions, on voit des situations différentes, ça va changer notre façon de voir ». Cet étudiant, qui a écrit un conte en guise de définition, a indiqué qu'il n'aurait pas fait cela au début du semestre.

Afin de vérifier que ce ressenti n'était pas isolé, nous avons alors posé la question suivante au reste de la classe : « qui pense qu'il a évolué sur la notion d'immigration ce semestre ? »

Tous les étudiants ont levé la main. Bien sûr, ils pouvaient simplement vouloir aller dans notre sens. Cependant, la lecture de leurs productions montre tout de même qu'au moins certains apprenants y ont intégré plusieurs des notions abordées en cours, que ce soit au moment de l'exposition culturelle ou de la mise en place du protocole proprement dit.

Le sujet du recueil de données a ensuite été abordé par la question suivante : « On a rempli des tableaux, on a défini une même notion dans cinq discours, de cinq personnages différents. Quels sont selon vous les différents éléments qu'on a utilisés pour définir ces mots ? On a une définition, on a fait un tableau, il y avait une colonne, toujours la même. Laquelle ? »

Plusieurs apprenants ont indiqué qu'il s'agissait de la définition du dictionnaire. Elle est, selon eux, utile pour comprendre le mot mais ils indiquent qu'elle n'est en revanche pas suffisante. On voit ici que grâce à ce tableau, les apprenants peuvent constater par eux-mêmes l'importance mais aussi les limites de l'outil *dictionnaire*.

À la question de savoir ce qu'il faut rajouter pour obtenir une définition complète, les réponses sont diverses : les apprenants mentionnent le contexte, l'idéologie politique, la personne du locuteur.

Ils sont tous d'accord pour indiquer par la suite que le sens d'un mot n'est pas fixe, qu'il dépend « de la personne, du moment, du contexte, du moment, de l'économie, de la politique ». Un autre étudiant ajoute : « il y a la définition du dictionnaire et il y a le discours ».

La question suivante était celle-ci : « Une autre question : on a travaillé sur le mot immigration, et sur la construction de la définition du mot immigration. Est-ce que cette

définition marche aussi pour le mot en espagnol ? Toutes les définitions construites à partir des discours, me donneriez-vous la même définition en espagnol ? »

La première réaction des apprenants est alors de donner le mot en espagnol, soit « inmigración », et de dire que oui, les deux mots sont similaires.

La question est donc posée une seconde fois, cette fois-ci ainsi formulée : « Le mot immigration est-il l'exacte traduction de inmigración ? »

Un apprenant indique alors que « c'est la même traduction mais pas la même signification », car les situations en France, aux États-Unis et en Colombie sont différentes. Il indique qu'en Colombie, l'immigration ne pose pas autant de problèmes qu'en France et cite l'exemple des Vénézuéliens, « on les accueille et il n'y a pas un problème si grand à propos de ça », alors qu'en France, être migrant implique des droits spéciaux, des situations, des politiques.

Un autre étudiant réagit en déclarant qu'en Colombie, il s'agit moins d'une immigration massive que de phénomènes de déplacements de populations internes liés à la violence, et que c'est cette situation qui est problématique, pas l'immigration. Il précise que ce sont ces personnes déplacées qui « volent le travail, qui demandent le travail, et qui demandent [son] argent », et qu'elles viennent de Colombie et non d'un autre pays.

Enfin, un dernier apprenant ajoute qu'en France, il y a beaucoup de personnes avec différentes cultures, religions, et que c'est bien plus « notable » qu'en Colombie. Dans le cas du Venezuela par exemple, les personnes qui arrivent en Colombie parlent espagnol, sont catholiques, et ont plus ou moins la même culture.

Après ces différentes interventions, nous demandons aux apprenants : « aurait-on fait les mêmes associations sur des discours en français et en espagnol ? »

Tous les étudiants répondent que non.

Avant de clôturer la séquence, nous concluons alors en choisissant d'explicitier la dichotomie entre signification et sens, car il apparaît très clair que les apprenants, qui l'ont bien saisie, ne seront pas cognitivement surchargés par cette information. Nous leur indiquons alors que la signification, qui pourrait correspondre à ce qu'ils ont trouvé dans le dictionnaire, n'est pas le sens, qui comme ils l'ont dit au préalable, est lui construit en discours. Nous insistons sur le fait que la signification n'est pas suffisante pour construire

un mot, et que le sens, qui change selon les discours, peut également changer en fonction des cultures. Nous terminons en précisant que les mots ne sont pas simplement des étiquettes qui vont sur les choses et qu'on peut échanger selon les langues, mais qu'ils renvoient souvent, selon le contexte socioculturel, à des réalités bien différentes, réalités qui peuvent notamment être appréhendées en recherchant différents discours qui contiennent un même terme et en reconstruisant, à l'aide de l'outil proposé ou non, les différentes constructions du sens.

Après avoir demandé une dernière fois aux étudiants s'ils souhaitaient réagir ou s'ils avaient des questions, ce à quoi tous répondent qu'ils ont bien compris, nous refermons la séquence en musique avant de remercier et de prendre congé des apprenants.

3. Remarques complémentaires, résultats et analyses

3.1 Remarques complémentaires

Avant d'observer et d'analyser les résultats de cette séquence, il nous semble important d'ajouter quelques remarques complémentaires, qui concernent notamment la justification de choix didactiques ou méthodologiques que nous avons été amenée à prendre tout au long de la séquence.

Le premier choix important de cette proposition didactique a bien entendu été celui du mot à étudier, soit « immigration ». En plus des raisons mentionnées préalablement concernant le contexte politique, nous pouvons en ajouter deux autres. La première est que, étant particulièrement intéressée par ce sujet, nous en avons une connaissance relativement bonne qui permettait de pouvoir répondre avec aisance aux différentes questions des étudiants, y compris les plus techniques concernant par exemple l'aspect administratif d'une demande d'asile. La deuxième raison est que, dans le but de travailler sur la composante référentielle des apprenants, il nous a semblé pertinent de choisir un mot « transparent », qui possède donc un équivalent très similaire en espagnol et qui est par conséquent plus susceptible de donner lieu à des transferts, tels que décrits par Michael Swan (in McCarthy & Schmitt, 1997). De plus et de par cette caractéristique, ce mot est peu amené à être défini. Ainsi, l'un des professeurs à qui nous avons demandé de définir le mot *terrorisme* dans le cadre de l'état des lieux nous a confié

que l'exercice était difficile pour lui car, ce mot étant « tellement transparent », il n'avait jamais dû le définir. Nous avons donc supposé que si le travail sur la composante référentielle pouvait présenter des lacunes concernant les mots étudiés en classe, cela était d'autant plus vrai pour les mots transparents, sur lesquels on ne revient jamais.

Concernant l'outil, nous avons vu qu'il met en avant le fait que le mot est composé de plusieurs aspects. L'aspect le plus stable, dans lequel on retrouve la dimension référentialiste (au sens de Kleiber, 1999), renvoie à la signification. On peut voir qu'ici, nous avons recours au dictionnaire, qui est un repère important pour les apprenants.

Cependant et en attendant une version remaniée du dictionnaire telle que préconisée par Galisson (1983), les limites de cet outil sont mises en avant par le second aspect, qui appartient lui au discours et que les étudiants abordent peu, de façon générale.

Nous avons de plus essayé de nous situer entre un apprentissage explicite de la signification du mot, défini en classe avec les apprenants et cherché dans le dictionnaire, et un apprentissage implicite, rendu possible par un outil que l'apprenant doit s'approprier, bien qu'un guidage de la part de l'enseignant soit indispensable dans un premier temps.

Enfin, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, nous avons opté pour une autonomie progressive de l'apprenant, en essayant tout d'abord de construire un outil le plus simple d'utilisation possible et en repérant les éventuelles erreurs d'utilisation. Nous avons donc repris cette citation de Galisson, selon laquelle l'enseignant doit :

« se contenter de fournir à l'apprenant les méthodes et les outils d'élucidation du sens, et de découverte de l'usage des mots. Il n'a pas à court-circuiter l'effort de l'apprenant à ce niveau : le vocabulaire est davantage un problème d'apprentissage, d'investissement personnel, que d'enseignement. » (1983 : 36)

Cet outil permet de plus, et comme le préconise Sökmen (1997), d'aider les étudiants à relier les mots entre eux, notamment par la multiplication des contextes d'apparition du mot. Il s'agit donc, en plus d'encourager le développement de stratégies autonomes d'apprentissage, de promouvoir un niveau profond de traitement des significations. Or, nous l'avons vu dans notre première partie :

« the more cognitive energy a person expends when manipulating and thinking

about a word, the more likely it is that they will be able to recall and use it later »⁸⁰
(Mc Carthy et Schmitt, 1997 : 3).

Cette séquence devait donc permettre, en sensibilisant l'apprenant à la construction interdiscursive du sens et à sa dimension socioculturelle, de l'amener à un apprentissage plus autonome et plus approfondi du lexique, pour développer par là même sa compétence de communication.

3.2 Résultats et restrictions de la séquence

La limite la plus importante de cette séquence est que nous ne pouvons pas évaluer l'impact de notre proposition didactique sur l'apprentissage du lexique des étudiants.

En premier lieu et à moins de mener une étude longitudinale, ce qui n'est pas possible en l'espèce, il est impossible de constater si cela a permis de développer une certaine autonomie chez l'apprenant. De plus, il est probable que mise en place sur un seul semestre, cette séquence n'ait pas d'impact réel sur la façon d'apprendre le lexique, encore moins chez des étudiants qui effectuent leur septième semestre à l'université et ont donc développé des automatismes qui sont autres.

Concernant maintenant la conception du lexique chez les apprenants de LF1-2, nous ne pouvons, à nouveau, mesurer l'effet de notre séquence.

Tout d'abord et pour avoir le temps de mener cette proposition didactique à bien, nous avons dû la commencer dès le début du semestre. De plus, il ne s'est écoulé que deux jours entre la rencontre avec le groupe d'apprenants, qui a résolu tous les problèmes d'organisation, et la première séance. En raison de ces contraintes temporelles, nous n'avons donc pas pu mettre en place de pré-test pertinent qui aurait pu permettre d'évaluer une quelconque progression de la part des apprenants.

Une autre solution aurait donc été de comparer les réponses des LF1-2 avec celles du reste des apprenants qui ont répondu à l'état des lieux. Cependant et à nouveau par manque de temps, nous n'avons pu mettre en place un questionnaire adapté qui aurait pu servir de post-test.

⁸⁰« Plus une personne consacre d'énergie cognitive à manipuler et à penser à un mot, plus il est probable qu'elle sera capable de s'en rappeler et de l'utiliser plus tard. » (Traduit par nos soins)

Nous avons donc demandé aux étudiants, afin d'avoir une production finale, de définir le mot « immigration ». Cependant, comme nous l'avons mentionné pendant l'exposé du déroulé de la séquence, cet exercice a dû être réalisé avant la dernière séance pour des raisons d'ordre pratique. En effet, il nous fallait pouvoir ramasser cette production en classe entière, et les étudiants étaient à partir de la semaine suivante en examens. Or, la dernière séance était celle qui a servi de bilan, qui a permis d'explicitier les différentes notions, de mettre en avant l'aspect socioculturel d'une définition. On peut donc imaginer que les définitions des apprenants auraient encore été différentes si elles avaient été produites une semaine plus tard. Les productions recueillies ne peuvent donc prétendre qu'à illustrer une certaine évolution pendant le processus d'apprentissage, et en aucun cas à évaluer le taux de succès de notre séquence.

De plus, une définition unique ne peut pas permettre de mettre en avant une réflexion approfondie sur la conception du lexique. Il aurait alors fallu proposer aux étudiants différents mots à définir, sur le modèle du questionnaire de l'état des lieux mais dans une version remaniée.

Nous avons donc parfaitement conscience des limites de ce protocole, qui ne peut pas être validé ou non, et de son invalidité sur le plan scientifique. Les différentes étapes ayant été réalisées dans une relative précipitation et en l'absence d'éléments théoriques, nous n'avons parfois pas su prendre les décisions pertinentes pour en améliorer la validité.

Les différentes interventions des étudiants semblent cependant montrer qu'ils ont été très sensibles à la construction interdiscursive du sens, et il nous apparaît intéressant d'analyser plus en détail leurs productions écrites afin de pouvoir relever si cette dimension y est présente, et si, malgré l'absence de discussion à ce sujet, les apprenants inscrivent ce mot dans son contexte socioculturel d'origine, démarche qui a été presque absente des exercices de définition analysés dans l'état des lieux.

3.3 Analyse linguistique des productions écrites

Pour analyser les productions écrites des apprenants, qu'il est possible de retrouver en annexe de ce travail, nous avons utilisé les deux logiciels de traitement de corpus déjà exploités dans l'état des lieux, qui sont Lexico 3 et Nooj. Nous avons ainsi pu étudier plus en détail divers éléments, tels la fréquence de certains mots, leurs co-textes, la répartition de ces mots dans les différents discours. Ces données et une lecture approfondie du corpus nous ont permis de

pouvoir ensuite analyser ces productions à travers la théorie de la SPA, que nous avons utilisée de façon plus explicite que ne le permet l'outil utilisé dans ce protocole.

Nous avons malgré tout conscience que cette analyse, si elle permet de mettre en lumière des résultats intéressants, est loin d'être exhaustive en raison des contraintes temporelles qui l'ont limitée. Cependant, nous avons essayé d'en retirer les éléments principaux afin de pouvoir les exposer dans ce travail.

Pour commencer et afin d'avoir une référence pour analyser les productions des apprenants, nous avons construit, selon le protocole de la SPA, la signification lexicale du mot *immigration* en partant des définitions de plusieurs dictionnaires en ligne.

Le mot *immigration* est défini par le dictionnaire Larousse en ligne de la façon suivante :

« Installation dans un pays d'un individu ou d'un groupe d'individus originaires d'un autre pays. (L'immigration est le plus souvent motivée par la recherche d'un emploi et la perspective d'une meilleure qualité de vie.) »⁸¹

Le CNRTL en donne la définition suivante :

« Action de venir s'installer et travailler dans un pays étranger, définitivement ou pour une longue durée.

Immigration massive, permanente, temporaire ; mouvement d'immigration ; pays, terres d'immigration ; pays peuplé par l'immigration. »⁸²

Enfin, selon l'intern@ute, l'immigration est le :

« Fait de quitter son pays de naissance ou d'origine pour s'installer de façon durable, voire définitive, dans un autre pays.

Exemple : L'immigration des pays du sud vers les pays du nord est l'un des phénomènes migratoires majeurs de notre époque. »⁸³

À partir de ces différentes définitions, nous obtenons les tableaux suivants, dont la forme a été empruntée à Galatanu & Nikolenko (2009, in Galatanu, Pierrard & Van Raemdonck, 2009 : 66).

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	Zone modale	Orientation axiologique

⁸¹Repéré à : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/immigration/41704>

⁸²Repéré à : <http://www.cnrtl.fr/definition/immigration>

⁸³Repéré à : <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/immigration/>

Nom féminin	Aléthique Affective Éthique-morale Pragmatique	Bivalente
-------------	---	-----------

Entités sémantiques			Entités discursives
	Noyau	Stéréotypes	Possibles argumentatifs
1	Raisons diverses de partir	DONC partir par choix DONC obligation de partir	Immigration DONC partir par choix Immigration DONC obligation de partir
2	DONC départ pour un pays autre que le sien	DONC déracinement DONC déplacement	Immigration DONC déracinement Immigration DONC déplacement
3	DONC Installation dans un autre pays	DONC installation durable ou définitive dans un autre pays DONC intégration POURTANT difficultés d'intégration	Immigration DONC installation durable ou définitive dans un autre pays Immigration DONC intégration Immigration POURTANT difficultés d'intégration

Cette signification lexicale ainsi construite servira donc de référence au moment de l'analyse du corpus des différentes définitions produites par les apprenants. Cependant et avant de nous y intéresser, nous nous sommes penchée sur la reconstruction de la signification du mot *immigration* dans notre corpus de discours politiques. En effet, nous pensons qu'en plus de pouvoir comparer les productions des étudiants avec la signification lexicale provenant d'une analyse des dictionnaires, il est également intéressant de pouvoir observer les différences entre ces productions et ce qui ressort de discours de locuteurs français.

Ainsi, Marine Le Pen, dans son discours du 17 avril 2017, compare l'immigration à une invasion et indique que ce qui se joue durant l'élection est un « enjeu de civilisation » face à :

« la vision post-nationale que défendent tous mes adversaires, c'est-à-dire concrètement le morcellement en communautés, la submersion de nos villes et de nos villages sous le poids d'une immigration planétaire, la remise en question de nos modes de vie, l'effondrement de nos valeurs de civilisation comme l'égalité hommes-femmes [...] ».

Cette association entre *immigration* et *invasion* est également explicite dans l'extrait suivant :

« Il faudrait admettre de se laisser submerger par une immigration planétaire, d'être noyés sous ce flot intarissable des grandes migrations mondiales et finalement de voir nos pays devenir méconnaissables. »

De plus, selon elle, l'immigration serait responsable de nombreux maux qui touchent actuellement la société française. Elle ajoute ainsi :

« Derrière l'immigration massive, il y a des coûts, et un affaissement social. Derrière l'immigration massive il y a le communautarisme. Derrière l'immigration massive il y a la délinquance. Derrière l'immigration massive il y a l'islamisme, derrière l'immigration massive il y a le terrorisme. »

Comme nous l'avons déjà évoqué dans notre cadre théorique, on observe ici que Marine Le Pen instaure régulièrement, dans ses discours, une relation de cause-conséquence entre le bloc sémantique « immigration » et d'autres blocs sémantiques souvent axiologiquement négatifs tels « coûts sociaux élevés », « communautarisme », « islamisme », « terrorisme », « insécurité » et « invasion du territoire français ».

Ces différentes associations se retrouvent notamment dans l'extrait suivant, qui n'est pas le seul à les reprendre :

« Ah écoutez, regardez ce qu'ont vécu les habitants de Calais qui ont vu leur ville ruinée par le chaos migratoire, et qui voient avec effroi le réservoir de migrants se remplir inexorablement, encore et toujours. Regardez ce que vivent nos compatriotes de Guyane et de Mayotte qui ne peuvent plus vivre en sécurité et voient leur société et leur vie basculer sous le poids d'une immigration insensée. »

Les allusions à l'immigration sont très nombreuses dans le discours de Marine Le Pen et on ne peut toutes les citer. Cependant, on voit qu'elle en construit une représentation très négative puisque les électeurs sont amenés à considérer l'immigration comme une invasion, qui apporte avec elle de nombreux fléaux.

Cette notion d'invasion qui remet en cause la civilisation française se retrouve également dans les propos de François Fillon, de façon moins explicite cependant puisque qu'il indique dans son discours du 9 avril 2017 qu'il est nécessaire d'instaurer des quotas pour la réguler, et que :

« Nous ne sommes pas seulement un pays, nous sommes une nation et nous sommes

une civilisation. La France qui a inspiré tant de pays partout dans le monde ne doit pas avoir honte chez elle. Les lois de l'hospitalité ne sont pas à sens unique. L'immigration sans intégration, sans assimilation, doit être stoppée ».

Emmanuel Macron, quant à lui, n'aborde pas le sujet de l'immigration dans ses meetings ou du moins pas dans ceux que nous avons pu écouter, à l'inverse de Benoît Hamon et de Jean-Luc Mélenchon, qui contrairement aux partis de droite et d'extrême-droite envisagent le phénomène de l'immigration dans son axiologie positive.

Ainsi, Benoît Hamon, dans son discours du 19 mars 2017, se félicite de la politique de la chancelière allemande Angela Merkel et du projet européen concernant les réfugiés, précisant qu'il est « [f]ier de ces Français qui ont accueilli les exilés, les persécutés, les bannis du monde entier » et de « ceux qui encore aujourd'hui sauvent des vies en Méditerranée ». On voit ainsi que les immigrés dont parle Benoît Hamon ne sont plus des envahisseurs mais des personnes à aider, à accueillir. Ils sont, en même temps, une richesse voire une nécessité pour la France, comme on peut le voir dans l'extrait suivant :

« Mais comment aurait-on reconstruit la France sans les Polonais, sans les Portugais, sans les Italiens, sans les Espagnols, sans les Marocains, sans les Algériens, sans les Sénégalais ? »

On peut souligner ici que le connecteur « mais » qui commence cette interrogation accorde à cet énoncé le statut d'un contre-discours qui témoigne de l'existence d'un discours ambiant sur l'immigration plutôt négatif dans l'espace contemporain de cet extrait, discours que l'on retrouve dans certains supports de notre corpus mais également, d'une façon plus générale, dans les discours politique et médiatique.

Enfin, Jean-Luc Mélenchon, lors de son meeting du 9 avril 2017, rejoint Benoît Hamon quand il présente l'émigration, qui implique nécessairement une immigration, comme « un exil forcé, une souffrance ». L'immigration est également une souffrance pour les familles qu'on laisse derrière, et un chemin difficile pour quitter la misère ou la guerre. Ainsi, il déclare :

« Non, ce n'était pas la voix de la France, la nôtre, dans ce silence recueilli que nous allons observer, passe sur les flots, suit les chemins tortueux par où ont survécu au brigandage et au viol ceux qui voulaient seulement s'arracher à la misère. Ils vont jusqu'à ces pauvres parents, qui aux fins fonds des villages, les mains nouées et la gorge serrée, attendent des nouvelles des enfants partis, parfois l'enfant à la main, deux enfants par jour sont noyés dans la mer de cette façon. »

Ici encore, on voit que Jean-Luc Mélenchon nie la construction de la notion d'*immigration* avec une axiologie négative, de par ses causes ou ses conséquences, que l'on retrouve dans l'espace du discours politique. De plus et en réaction aux positions de Marine Le Pen, on voit qu'il insiste sur l'intégration des immigrés dans la société française, dont un membre sur quatre a des origines étrangères :

« À cette France que cette femme appelle à montrer du doigt dans notre passé, un pour quatre d'entre nous, son ancêtre immigré dont le sang coule encore dans nos veines. »

En partant de ces différents discours politiques que nous avons exploités tout au long de ce travail, nous pouvons donc présenter le tableau suivant (Galatanu & Nikolenko, 2009, in Galatanu, Pierrard & Van Raemdonck, 2009 : 66), qui résulte de la reconstruction de la signification lexicale du mot *immigration* dans notre corpus⁸⁴.

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	Zone modale	Orientation axiologique
Nom féminin	Aléthique Affective Éthique-morale Déontique	Bivalente

Entités sémantiques		Entités discursives
Noyau		Possibles argumentatifs
1	Raisons diverses de partir	Immigration DONC partir par choix Immigration DONC exil forcé
2	DONC départ pour un pays autre que le sien	Immigration DONC quitter ses racines
3	DONC Installation dans un autre pays	Immigration DONC s'intégrer à son pays d'accueil Immigration DONC intérêt pour la France Immigration DONC difficultés d'intégration Immigration DONC invasion du pays d'accueil Immigration DONC danger pour la civilisation française

⁸⁴Pour rappel, ce corpus peut être retrouvé sur le Drive dont l'adresse a été envoyée avec ce travail.

		DONC insécurité, terrorisme	Immigration DONC danger pour la civilisation française
		...	Immigration DONC insécurité, terrorisme

On voit ici que si le noyau sémantique est identique dans les deux tableaux, les associations sont pour certaines différentes. En effet, on retrouve, en ce qui concerne les raisons de partir, des départs volontaires pour des motifs professionnels ou plus guerriers, par la mention notamment du terrorisme infiltré dans les flux de migrants, et les départs forcés que Benoît Hamon et Jean-Luc Mélenchon qualifient d'« exil ». Le départ pour un autre pays est donc, pour les deux hommes, un déracinement pour ces personnes qui quittent leurs familles, leurs terres pour suivre un chemin inconnu si ce n'est dangereux vers, peut-être, une nouvelle vie, une vie meilleure.

Cependant, les stéréotypes associés à l'installation dans un autre pays sont plus nombreux dans ce deuxième tableau. Certains ont une valeur positive, c'est le cas quand Benoît Hamon évoque les avantages, l'intérêt que l'immigration a représentés pour la France, ou quand Jean-Luc Mélenchon indique qu'un quart des Français a des ancêtres immigrés, induisant par là-même une idée d'intégration.

En revanche, François Fillon et Marine Le Pen insistent eux sur des associations plus négatives, comparant l'immigration à une invasion incontrôlée qui entraîne avec elle plusieurs fléaux comme la menace de destruction de la civilisation française ou encore l'insécurité, le terrorisme.

En tenant compte de ces divergences d'opinions parfois radicales, nous n'avons pas exprimé de modalité transgressive au moment de reconstruire les stéréotypes observés car nous estimons que le mot *immigration* étant envisagé dans ses axiologies positive et négative selon les locuteurs, ce qui est normatif pour les uns sera transgressif pour les autres et vice versa.

Après ces deux premières analyses, nous pouvons désormais étudier plus en détail le corpus formé par les définitions du mot *immigration* produites par les apprenants du protocole de recherche.

Pour commencer, nous allons présenter deux tableaux qui ont pu être construits grâce aux logiciels d'analyse de corpus, et qui concernent les mots les plus fréquents dans l'ensemble des productions des étudiants, ainsi que leur répartition dans celles-ci. En effet, un mot qui se

retrouve 10 fois mais chez un seul apprenant ne peut pas être considéré comme représentatif de l'opinion du groupe-classe.

On peut noter ici qu'après avoir fait ressortir, grâce au logiciel Lexico 3, les mots les plus fréquents dans le corpus constitué des productions des apprenants, nous n'avons retenu que ceux qui avaient du sens pour cette analyse. Les prépositions et déterminants, par exemple, ont été laissés de côté. De plus, nous avons également écarté les termes qui étaient retrouvés moins de 3 fois dans l'ensemble des productions. En effet, un mot qui n'apparaît que deux fois peut au maximum, sur un total de 8 apprenants, en représenter un quart. Par ailleurs et après avoir étudié les différents co-textes d'apparition, il ressort que dans de nombreux cas, les deux occurrences relèvent d'une seule production.

Concernant les occurrences des mots dans le corpus, nous obtenons ainsi les résultats suivants :

Mot	Nombre d'occurrences	Mot	Nombre d'occurrences
Personne(s) (n. fem.)	25	Groupe	4
Pays	22	Intérieur	4
Perroquet	10	Problème	4
Mouvement	8	Humanité	3
Oiseau(x)	8	Opportunité	3
Vie	8	Société	3
Fenêtre	5	Territoire	3
Mère	5		
Monde	5	Politique(s) (adj.)	6
Phénomène	5	Économique(s) (adj.)	5
Culture	4		
Définition	4		

Cependant, si on regarde la répartition de ces mots dans les différentes productions, on obtient le tableau suivant :

Mot	Nombre de productions dans lequel il apparaît	Mot	Nombre de productions dans lequel il apparaît
Personne(s) (n. fem.)	6	Définition	2
Pays	5	Humanité	2
Politique(s) (adj.)	5	Intérieur	2
Vie	5	Phénomène	2

Culture	4	Société	2
Économique(s) (adj.)	4	Territoire	2
Groupe	3	Fenêtre	1
Monde	3	Mère	1
Mouvement	3	Oiseau(x)	1
Opportunité	3	Perroquet	1
Problème	3		

On voit que ce deuxième tableau permet d'éliminer des associations fréquemment effectuées par les apprenants les mots *fenêtre*, *mère*, *oiseau(x)* et *perroquet*, qui appartiennent à une seule production : un conte philosophique rédigé par l'un des étudiants. Dans ce conte en effet, les migrants sont représentés par des oiseaux qui vont et viennent, migrent vers des « terres lointaines », et notamment par le perroquet du petit garçon qui en est le héros.

Cependant, ces quatre termes ne font pas partie des stéréotypes fréquemment associés au mot « immigration », que ce soit par l'ensemble des apprenants ou par celui qui a écrit ce conte. Ils sont simplement récurrents dans cette histoire, mais ne peuvent être considérés comme des propriétés de l'immigration ou des immigrés dans l'ensemble du groupe.

À l'inverse, si on croise les données des deux tableaux, on voit que les mots qui sont à la fois fréquemment utilisés et répartis dans un nombre intéressant de productions sont les substantifs *personne(s)*, *pays*, *vie*, *culture* et les adjectifs *économique(s)* et *politique(s)*.

Si on s'intéresse au co-texte de ces termes dans les productions, on voit que *vie* est dans 4 cas sur 8 associé à l'adjectif « meilleure », 1 fois au verbe « améliorer », 1 fois au verbe « changer », et 1 fois au verbe « sauver ». On voit donc que l'immigration est, pour les étudiants, une volonté d'aller chercher une « meilleure vie », d'« obtenir des meilleures conditions de vie », de « changer sa vie », voire de la « sauver ».

L'adjectif *économique* est quant à lui utilisé 3 fois sur 5 pour qualifier les raisons qui peuvent pousser une personne à immigrer dans un autre pays, l'adjectif *politique* 4 fois sur 6. Dans les autres cas, ils servent à qualifier les transformations qui surviennent dans la société d'accueil, à souligner la présence du mot *immigration* « dans différents discours politiques » ou à poser la question de savoir si elle peut être un « problème économique et culturel ».

Quant au mot *culture*, il renvoie dans 2 occurrences sur 4 à la culture du pays d'accueil, qui se voit soit menacée soit enrichie selon les points de vue, dans 1 cas à l'opportunité offerte à l'immigré d'apprendre une autre culture que la sienne et dans le dernier cas à la culture plurielle

de l'immigré. On observe donc une mention à l'altérité, à la rencontre de l'autre dans le processus d'immigration.

D'une façon plutôt partagée par les étudiants, ces résultats indiquent que l'immigration serait donc un mouvement de personnes qui migrent vers un autre pays afin d'améliorer voire de sauver leurs vies, et ce pour des raisons qui sont principalement économiques ou politiques et forcent le départ. Cette immigration renvoie également à une rencontre de cultures, qui vont devoir cohabiter au sein d'une même société ou d'un même individu.

En fonction de ces différents éléments et d'une lecture approfondie des différentes productions, nous avons pu reconstruire le tableau suivant (Galatanu & Nikolenko, 2009, in Galatanu, Pierrard & Van Raemdonck, 2009 : 66) qui représente la définition du mot *immigration* pour les apprenants qui ont participé au protocole de recherche :

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)		
Type grammatical	Zone modale	Orientation axiologique
Nom féminin	Aléthique Affective Éthique-morale Déontique	Bivalente

Entités sémantiques			Entités discursives
Noyau		Stérotypes	Possibles argumentatifs
1	Raisons diverses de partir	DONC libre choix DONC obligation de partir	Immigration DONC partir par choix Immigration DONC être obligé de partir
2	DONC quitter son pays pour un autre	DONC abandon de ses terres DONC mouvement de son pays vers un autre	Immigration DONC abandon de ses terres Immigration DONC mouvement de son pays vers un autre
3	DONC installation dans un autre pays	DONC meilleures conditions de vie DONC rencontre culturelle DONC altérité POURTANT discrimination, racisme, xénophobie.	Immigration DONC avoir des meilleures conditions de vie Immigration DONC rencontrer la culture de l'autre Immigration DONC altérité

		...	Immigration POURTANT rencontrer la discrimination, le racisme, la xénophobie.
--	--	-----	---

Si l'on compare ce tableau aux deux autres, on peut constater une légère modification au niveau du noyau sémantique. En effet, on retrouve, dans les productions des apprenants, les éléments du noyau sémantique que nous avons préalablement construit, soit l'action de partir, pour différentes raisons, s'installer dans un autre pays. Ce dernier mot apparaît d'ailleurs de façon explicite dans 6 des 8 productions, les deux autres mettant l'accent sur la mobilisation « pour apprendre une autre culture » et sur la qualité d'« étrangère » de la personne qui immigre, sans mentionner directement le changement de pays.

Cependant, on peut constater qu'en comparaison avec les différents dictionnaires et discours étudiés, à l'exception de celui de Jean-Luc Mélenchon, on retrouve davantage dans les productions des apprenants de mentions explicites à l'action de partir, à la nécessaire émigration qu'implique l'immigration. Ainsi, un apprenant indique en parlant des immigrés « qu'il leur fallait abandonner leurs terres », un autre « [c]'est le processus d'une personne ou d'un groupe de personnes quand ils partent de leur pays d'origine pour s'installer dans un autre », un troisième « qu'un immigrant ne laisse pas sa terre, son pays ou le fait rarement pour chercher un rêve » et un dernier que l'immigration est en partie composée des « personnes forcées de laisser leur pays à cause de la guerre ou d'autres aspects politiques ». La moitié des étudiants fait donc référence à la nécessité de quitter son pays, et on peut émettre l'hypothèse que cela est lié à la focalisation sur l'aspect humain, qui nécessite la prise en compte de la souffrance, pour les personnes qui immigreront, de l'émigration préalable. En effet, la fréquence très élevée du mot *personne* dans les productions démontre que les apprenants se focalisent sur l'aspect humain de ces mouvements de population, sur les *immigrés* plus que sur l'*immigration*.

Pour ces différentes raisons, nous avons transformé dans le deuxième bloc de signification du noyau le trait sémantique « DONC départ pour un pays autre que le sien » en « DONC quitter son pays pour un autre », qui met davantage l'accent sur la nécessité de laisser ce pays derrière soi, sans toutefois modifier en profondeur la signification lexicale du mot « *immigration* ».

Si on observe maintenant les stéréotypes et notamment les associations fréquemment effectuées concernant les raisons du départ de son pays / installation dans un autre, on voit qu'un seul des

apprenants parle de « voyage », et qu'un autre indique que « se mobiliser » est le propre de l'homme. Trois personnes mentionnent des raisons économiques, politiques ou sociales à l'immigration, qui est donc assimilée à un départ forcé pour un autre pays. Les trois dernières productions évoquent à la fois les départs volontaires pour des raisons familiales, personnelles ou professionnelles, et les exils forcés, dualité que l'on retrouve dans les associations que nous avons reconstruites d'après les définitions des dictionnaires français et notre corpus de discours politiques.

L'allusion au déracinement entraîné par le double phénomène d'émigration-immigration se retrouve par ailleurs dans les deux reconstructions de la signification lexicale du mot *immigration* résultant de l'analyse des corpus, un des apprenants ayant par exemple indiqué qu'immigrer nécessitait d'« abandonner sa terre » quand Jean-Luc Mélenchon et Benoît Hamon évoquent les séparations familiales et le bannissement loin de son pays.

En ce qui concerne la confrontation avec le pays d'accueil dans les productions des apprenants, une personne considère seulement l'intégration dans ses difficultés, indiquant : « Un émigrant est une personne qui doit vivre la discrimination, la xénophobie et le racisme ». Une autre ne voit à l'inverse que les aspects positifs, puisqu'elle écrit : « l'immigration c'est un phénomène culturel qui permet la diversité des personnes des différentes nationalités à l'intérieur de différents pays ». Les six autres apprenants envisagent les deux possibilités, comme on peut le voir dans cet extrait : « l'immigration peut être entendue comme un problème où les personnes arrivent ou comme une opportunité pour aider ces personnes et même les inclure pour le développement du pays où ils arrivent ».

À nouveau, les deux possibilités se retrouvent également dans la signification lexicale reconstruite d'après les discours politiques étudiés. On observe ainsi que pour les partis de droite et d'extrême-droite, l'immigration est un problème, notamment à cause du fait qu'il s'agit d'une invasion incontrôlée. À l'inverse, les candidats de gauche et d'extrême-gauche considèrent que les immigrés doivent être accueillis par la société française, à laquelle ils ont des choses à apporter.

Cependant, on observe que dans les productions des apprenants, les difficultés d'intégration rencontrées par les immigrés sont toujours dues à une réaction négative dans le pays d'accueil, que ce soit parce qu'ils doivent affronter « la discrimination, la xénophobie et le racisme » ou « possiblement parce que [les habitants du pays] ont peur de perdre pas seulement leur travail mais aussi leur identité et leur culture ». À l'inverse, dans le discours de Marine Le Pen et, dans

une bien moindre mesure, dans celui de François Fillon, on observe que ces difficultés proviennent majoritairement des immigrés eux-mêmes qui sont une menace pour la civilisation française, apportent avec eux l'insécurité, la délinquance, le terrorisme et l'islamisme.

On voit ainsi qu'alors que le corpus de discours politiques contraint à appréhender le mot *immigration* dans ses axiologies positive et négative, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, tous les apprenants ont considéré ce mot dans son axiologie positive, même s'ils sont majoritaires à avoir également abordé la possibilité d'avoir un avis contraire, ce dont témoigne le mode transgressif par lequel est appréhendé le stéréotype « POURTANT discrimination, racisme, xénophobie ». C'est ce qui explique que les principales différences entre les deux tableaux se retrouvent dans les deux dernières cases concernant les stéréotypes liés à l'installation dans le pays d'accueil, qui sont dans les deux cas plus abondants que dans la signification lexicale construite à partir des définitions des dictionnaires.

Il est cependant possible de conclure de cette comparaison qu'à la lecture des différentes productions des apprenants, les deux définitions reconstruites à partir des corpus ne sont pas si éloignées, malgré quelques différences qui concernent notamment un plus grand nombre d'associations ayant une valeur positive dans les productions des apprenants et une insistance plus importante sur le départ qui précède l'installation et peut être une souffrance. Les deux restent également plutôt proches de la signification lexicale résultant de l'analyse des dictionnaires.

Elles présentent ainsi plus de points communs que de différences, et si on observe les stéréotypes qui se retrouvent fréquemment dans les définitions des étudiants, on constate finalement que très peu d'associations apparaissent inédites ou originales, mises à part celles que l'étude de la répartition a pu éliminer. Le terme « intérieur » nous a posé question, car il pouvait renvoyer aux mouvements de populations internes propres à la Colombie. Après relecture, il s'avère que 3 occurrences sur 4 se retrouvent dans le conte philosophique et ne renvoient qu'à l'intérieur de la maison du petit garçon. Un seul cas réfère aux migrations « à l'intérieur d'un même pays ».

Cependant, le fait que tous les apprenant aient considéré le mot *immigration* dans son axiologie positive, même s'ils sont majoritaires à avoir également abordé la possibilité d'avoir un avis contraire, pose différentes questions. La première est celle de l'influence du discours de l'enseignant dans les représentations des apprenants, et sera traitée dans la quatrième partie de ce travail.

On peut également s'interroger sur cette axiologie positive largement dominante si on la compare à une position beaucoup plus critique concernant l'arrivée de personnes déplacées à Bogotá, comme l'indique l'intervention de l'étudiant précédemment mentionnée et selon laquelle ces personnes volent le travail et prennent l'argent des Bogotanas, intervention qui n'a été ni appuyée ni contestée par les autres apprenants mais qui ne se retrouve dans aucune des productions. On peut donc se demander si ce double discours provient de l'influence du discours enseignant, d'une vision idéalisée de la France en tant que pays riche et sans problème pouvant accueillir tous les migrants des zones les plus pauvres quand la Colombie ne le peut pas, ou bien d'une volonté des étudiants de produire des définitions qui renvoient une image d'eux-mêmes qui pourrait être qualifiée d'« idéale ». Cependant, ce double discours et la prise en compte, dans les définitions, de réactions parfois contraires dans les pays d'accueil pourraient également indiquer que les apprenants ont évolué dans leur conception du vocabulaire et sont sensibles à la nécessité de rattacher le mot français *immigration* à son contexte socioculturel d'origine, bien que celui-ci soit parfois fantasmé, et de prendre en compte les variations plus individuelles du sens. Cela pourrait ainsi expliquer que leurs définitions soient proches des analyses sémantiques que nous avons réalisées à partir des dictionnaires et du corpus de discours politiques concernant la signification lexicale du mot *immigration*.

Afin de pouvoir apporter un début de réponse à cette dernière hypothèse, nous nous sommes intéressée aux indices qui permettraient de retrouver, dans les productions des apprenants, des traces de conscientisation de la construction discursive du sens et de ses variations socioculturelles.

En ce qui concerne l'ancrage culturel du mot *immigration*, qui n'avait pas été abordé de façon explicite en cours avant la rédaction des définitions, on peut voir qu'il se retrouve de façon plus fréquente dans les productions des apprenants de notre groupe protocole que dans celles de la population étudiante de l'état des lieux, pour laquelle nous ne pouvons identifier aucun rattachement clair des mots travaillés à leur contexte socioculturel d'origine, soit français.

On peut donc supposer que l'exposition culturelle importante, le travail approfondi sur les discours de personnalités politiques françaises ont permis à l'apprenant de relier davantage le mot français à son contexte socioculturel d'origine.

Ainsi, deux apprenants mentionnent explicitement ce contexte : l'étudiant qui a rédigé le conte philosophique a appelé son héros François, et un autre apprenant indique qu'« en France, le mouvement massif de personnes est un thème très polémique » et « [b]eaucoup de personnes

sont contre ce mouvement ou pas, possiblement parce qu'ils ont peur de perdre pas seulement leur travail mais aussi leur identité et leur culture, c'est le cas de la France ».

D'autres références au contexte socioculturel français sont plus implicites. Deux apprenants ont, en effet, repris la distinction entre immigration légale et immigration illégale vue en cours, l'un retraçant même la demande de « statut » que nous avons abordée et le deuxième indiquant explicitement qu'il va définir le mot « en tenant compte de cette définition et de tous les aspects abordés en classe », soit pendant l'exposition culturelle. Un autre étudiant reprend la définition de l'*immigration* trouvée dans un dictionnaire français, c'est-à-dire « l'installation dans un pays d'un individu ou d'un groupe d'individus originaires d'un autre pays ».

Deux apprenants, cependant, mentionnent de façon explicite le contexte colombien, écrivant ainsi : « je trouve dans mes veines du sang espagnol, indigène, et, pourquoi pas, africain » et « [i]l y avait l'immigration interne ou régionale comme en Colombie, c'est-à-dire le déplacement de population à l'intérieur d'un même pays, et l'extérieur dans un autre pays ».

Enfin, un dernier apprenant ne mentionne aucun contexte et produit une définition qui apparaît neutre.

On peut donc voir que malgré le fait que les variations socioculturelles du sens n'aient pas encore été abordées en classe, 5 apprenants sur 8 y sont sensibles, possiblement grâce à la mise en place de notre proposition didactique. Cependant, pour vérifier cette hypothèse, il aurait été important de bénéficier d'un pré-test qui permette de mesurer l'influence de la séquence proposée sur cet ancrage culturel des mots par les apprenants, afin de savoir s'ils l'auraient effectué avant notre intervention ou non.

En ce qui concerne la construction discursive du sens, qui avait été travaillée en cours même si aucun discours explicite de la part de l'enseignant n'avait été produit à ce sujet, les résultats obtenus sont très intéressants.

En premier lieu, un apprenant a explicitement repris le cheminement proposé par l'outil de recueil de données et a ainsi indiqué dans sa production : « L'immigration. Le dictionnaire fait la définition comme [...]. À partir de cette définition, on doit contextualiser [...] ». Si la suite de son travail sert principalement une seule interprétation possible, on observe tout de même une démarche intéressante, et une réflexion sur la définition qui témoigne d'un processus d'apprentissage de la part de l'apprenant.

De la même façon, six étudiants ont envisagé les différents points de vue que l'on pouvait adopter concernant le phénomène de l'*immigration*, comme nous l'avons mentionné au moment d'aborder les associations effectuées dans les productions au sujet des réactions dans le pays d'accueil. Ces six définitions témoignent d'une volonté de faire un inventaire des différentes positions que l'on peut adopter avant de donner la sienne, qui est alors présentée comme un des avis possibles, et non le seul qu'on puisse avoir.

Un seul apprenant donne une définition qui semble neutre, ne fait état ni d'un ancrage culturel du mot ni d'une éventuelle construction discursive du sens, et qui débute par « pour moi », ressemblant ainsi davantage à une prise de position qu'à une tentative de définition exhaustive. On pourrait imaginer qu'il s'agit là, au contraire, d'un indice linguistique démontrant que l'étudiant a bien compris que pour chaque mot, il y avait autant de sens que de locuteurs voire de discours. Mais il nous semble que ce serait ici une interprétation abusive.

Encore une fois, il aurait été très intéressant de pouvoir comparer ces résultats à un éventuel pré-test, puisque l'on observe que 7 étudiants sur 8 semblent avoir évolué dans le sens que nous souhaitons concernant la définition du mot *immigration* et la construction discursive du sens de ce mot, constatation que nous ne pouvons pas vérifier.

Il aurait aussi été pertinent de faire définir plusieurs mots aux apprenants et pas seulement *immigration*, afin de savoir si ces résultats témoignent réellement d'une évolution de la conception du lexique de la langue-cible chez les apprenants, ou bien d'une volonté de montrer qu'ils avaient bien suivi pendant le cours.

Pour conclure sur ces différents résultats, nous pouvons dire qu'ils nous semblent très encourageants, même si l'absence de pré-test nous empêche d'être catégorique quant à l'impact de notre proposition didactique sur ces productions.

Cependant, on peut noter que si l'on compare ces données à celles de l'état des lieux, un seul des étudiants interrogés dans ce dernier a tenu compte de la construction discursive du sens et donc de ses variations interindividuelles au moment de l'exercice de définition proposé, indiquant pour le mot *paix* : « Cette définition est subjective. Elle change pour chaque personne ». Cette dimension se retrouve en revanche, de façon majoritairement non conscientisée selon nous, dans un peu moins de la moitié (49%) des productions concernant la colonisation et qui nécessitaient de réagir à une citation volontairement un peu provocante. En comparaison, on observe que de façon spontanée et à notre avis plus consciente, 7 des 8 étudiants du groupe-protocole qui ont défini le phénomène de l'*immigration* ont abordé la

construction du sens en discours, ce qui semble tout de même aller dans le sens d'une évolution possible de la représentation du lexique chez les apprenants.

IV. Limites, remédiations et portées de la recherche

Dans les trois précédentes parties, nous avons présenté les fondements théoriques de ce travail, l'état des lieux qui a permis de mieux cerner la population du terrain de recherche et la mise en place du protocole. Nous allons à présent aborder les difficultés que nous avons rencontrées, essayer d'y remédier et envisager les portées que pourrait avoir une telle recherche.

En premier lieu, nous nous intéresserons donc aux différentes limites qui se sont présentées dans l'état des lieux et le protocole mis en place, notamment au niveau des outils utilisés, afin d'y apporter des remédiations. Nous verrons ensuite les portées de ce travail qui, malgré ses imperfections, ouvre des pistes de réflexion qui nous semblent très intéressantes.

1. Limites et remédiations concernant l'état des lieux du terrain de recherche

Dans cette partie, nous allons nous intéresser aux différentes faiblesses des outils qui nous ont servi à établir cet état des lieux, puisqu'une validité accrue de ces outils va permettre d'augmenter la fiabilité des résultats.

1.1 Limites du questionnaire à destination des apprenants

Le questionnaire à destination des apprenants, qui a été pré-testé, présente tout de même quelques problèmes qui ont pu être révélés lors de l'analyse des résultats ou qui sont apparus au fur et à mesure de la réflexion.

La première limite, à laquelle il est impossible de remédier en l'état, est la langue d'administration du questionnaire. En effet, avec les niveaux débutants, nous avons permis aux apprenants de répondre en espagnol. Cependant, comme nous l'avons déjà mentionné, les analyses ont été effectuées sur des réponses en français, qui ont nécessité des traductions, et donc le passage obligatoire par des « équivalences » lexicales, notamment pour les mots à associer. N'ayant pas une aisance parfaite pour naviguer d'une langue à l'autre, nous avons fait vérifier nos traductions chaque fois qu'il était nécessaire, et avons essayé de rester le plus fidèle possible à l'intention des apprenants. Mais en plus des biais déjà abordés, on peut malgré tout se poser la question de la pertinence d'une analyse qui porte sur des équivalences lexicales

quand bien même elle vise à mettre en avant une telle conception du vocabulaire chez les apprenants. Cependant, il est possible d'objecter à cette remarque que considérer qu'il est impossible de traduire une langue dans une autre langue sous prétexte que le lexique n'est pas un code interchangeable entre les deux interdirait toute communication exolingue, ce qui est une position bien trop extrême. Il s'agit donc simplement d'être conscient de l'inexactitude de certaines « équivalences » établies, qui n'empêche pas, en la matière, l'analyse linguistique des résultats.

Travailler sur du vocabulaire français en langue espagnole nous a amenée à nous poser une autre question : celle de savoir si le fait de pouvoir répondre dans sa langue maternelle pouvait inciter davantage les apprenants à inscrire le mot dans leur contexte culturel colombien. Pour autant, l'analyse des résultats n'a pas pu mettre en avant de différence significative entre les LCF1, qui ont répondu en espagnol, et les autres groupes, en ce qui concerne l'ancrage des définitions dans un contexte colombien.

D'autres difficultés apparaissent dès le troisième semestre, à partir duquel les apprenants ont été invités à répondre en français. En effet, certains répondants ont peut-être été limités par cette contrainte linguistique, et ont pu ne pas développer leurs réponses comme ils l'auraient fait en langue maternelle. On constate par ailleurs des absences de réponse, qui peuvent être dues à une incompréhension du mot à définir ou à une impossibilité de le définir en français.

Une autre limite peut être mise en avant : à plusieurs reprises, des apprenants nous ont demandé si les questions portaient sur leur enseignant durant le semestre ou sur tous ceux qu'ils ont eus depuis le début de leur formation universitaire.

Si cette imprécision ne semble pas avoir une influence capitale sur nos résultats, nous avons d'abord pensé qu'il était peut-être intéressant de clarifier ce point, selon si l'on décide, par exemple, de comparer les différents groupes et l'impact des supports / stratégies d'enseignement utilisés sur les définitions des apprenants. Cela étant dit, même en faisant cela, nous ne pourrions éviter l'influence des professeurs précédents dans les connaissances des étudiants, qu'il s'agisse des professeurs de français ou de ceux d'une autre langue étrangère. Il est en effet impossible de demander aux étudiants de définir le mot en tenant seulement compte des stratégies d'enseignement de leur professeur actuel. Par conséquent, il semble ici que la réponse à cette question n'influence que la première partie du questionnaire, qui porte sur les stratégies / enseignements du vocabulaire, et ne permette pas d'en vérifier l'influence sur la représentation du lexique chez les apprenants de façon stable, à moins de constater, dans un groupe, des

différences significatives avec le reste de la population (ce qui n'a dans cette recherche pas été le cas).

Une autre formulation pourrait avoir des influences sur les réponses des apprenants, cette fois-ci de façon plus importante. En effet, lorsqu'on demande aux étudiants de réagir à la citation d'Emmanuel Macron, la question est ainsi formulée : « Réagissez à cette citation, en commençant par définir ce qu'est, **selon vous**, la colonisation. » La précision « selon vous » pourrait inciter les apprenants à donner leur opinion plus qu'à définir le mot « colonisation », qui serait alors plus facilement inscrit dans un contexte socioculturel colombien, malgré le fait que la citation soit en français et provienne d'un homme politique français.

On voit notamment que sur 50 définitions de la colonisation (4 apprenants n'ayant pas répondu à la dernière question), 11 étudiants ont commencé avec « para mi⁸⁵ » (1), « pienso que⁸⁶ » (3), « pour moi » (4), « je crois que » (1) ou « à mon avis » (2), ce qui représente tout de même 22% des répondants. Nous pensons donc que dans une version remaniée du questionnaire, il faudra supprimer l'expression « selon vous » de l'item concerné, pour ne pas ajouter un biais supplémentaire.

Il est important de préciser ici que nous avons relevé les traces de prise en charge des énoncés par le locuteur uniquement dans la première partie des productions qui concerne la définition du mot « colonisation », et non dans la seconde à travers laquelle les apprenants étaient invités à réagir à la citation, ce qui implique nécessairement une prise de position plus subjective.

Par ailleurs, les difficultés les plus importantes posées par le questionnaire se trouvent dans les exercices de définition et de production écrite.

La première limite est que nous avons proposé plusieurs mots à définir, puis un exercice d'associations et une production, tous portant sur des mots différents. Le résultat est qu'aucun n'a pu être analysé en profondeur et il nous semble que la multiplication des termes ne semble pas apporter plus de crédibilité à nos propos mais entraîne simplement un travail d'analyse extrêmement long.

Cependant, cela a permis de mettre en avant certains mots qui semblent faire davantage réagir les apprenants comme « terrorisme », « transports publics », et « colonisation ». Ce seront donc ces mots qui seront préférentiellement choisis dans la version remaniée de notre questionnaire

⁸⁵« pour moi » (traduit par nos soins)

⁸⁶« je pense que » (traduit par nos soins)

à destination d'un public d'étudiants colombiens. Il est bien entendu que si ce questionnaire est amené à être administré dans un contexte socioculturel différent, le choix de ces mots pourra alors ne plus être pertinent.

De plus et afin d'apporter davantage de cohésion à l'ensemble du travail de recherche, on peut imaginer faire réagir les apprenants à partir d'une citation portant sur le phénomène de l'immigration, et non sur celui de la colonisation. Cela permettrait de pouvoir établir une comparaison entre l'ensemble de la population étudiant le français à l'UPN et l'échantillon sélectionné pour le protocole.

En ce qui concerne les comparaisons, une difficulté, probablement la plus importante, s'est posée au moment de l'analyse des différentes productions écrites : l'absence de populations de référence. En effet, comme nous l'avons déjà indiqué, nous ne pouvons comparer les définitions obtenues, par exemple, avec celles qu'aurait données une population de locuteurs français natifs provenant de France métropolitaine (non par volonté d'ethnocentrisme mais parce que les représentations en France métropolitaine, aux Antilles, en Belgique, au Québec ou encore en Algérie sont trop diverses pour être considérées comme un tout faisant référence de comparaison) ou encore avec les définitions de mots espagnols colombiens considérés, une fois encore, comme les meilleures « équivalences », par des Colombiens natifs qui n'apprennent pas le français. Ainsi, il est impossible de voir si les productions des apprenants se rapprochent de l'une des populations, de l'autre, ou se situent entre les deux, permettant ainsi d'observer un processus quant à la perception du vocabulaire.

Lors de l'analyse des productions linguistiques, nous avons relevé des allusions explicites au contexte colombien, ce qui ne pose alors aucun problème. En revanche, certaines définitions, qui paraissent plus ou moins neutres, nous semblent tout de même relever davantage d'un contexte colombien, ce que nous ne pouvons pas prouver en l'absence de populations référentes comme mentionné ci-dessus.

Ainsi, sur 52 définitions du terrorisme, 3 apprenants seulement indiquent qu'il peut se produire pour des raisons religieuses, quand 8 invoquent explicitement des causes « politiques » et 7 des actions dirigées contre le gouvernement ou l'État. Nous supposons, peut-être à tort, que les résultats auraient été différents si on avait recueilli les données auprès d'une population de Français de métropole, qui auraient probablement mentionné plus souvent la religion, et notamment l'extrémisme islamiste.

De la même façon, les mots « voyageur » / « voyager » / « voyage » ont été associés 6 fois au mot « migrant » sur un total de 46 réponses (13%). Celui-ci étant devenu en France un synonyme de « demandeur d'asile » et de « réfugié politique » dans le discours médiatique et politique, on peut imaginer qu'une fois encore, les résultats auraient été différents entre les deux populations.

Enfin, le mot « corruption » s'est avéré très fréquemment associé à « politique ». Ainsi, sur les 54 répondants, 20 ont effectué cette association, ce qui représente 37% de l'échantillon. Ce pourcentage aurait peut-être été moins élevé si l'on avait administré ce questionnaire à des Français de métropole.

En l'absence de comparaison, il est impossible d'aller plus loin que la formulation de ces hypothèses.

1.2 Limites du questionnaire à destination des enseignants

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la première limite du questionnaire à destination des enseignants est que, pour des raisons temporelles, il n'a pu être pré-testé. Cependant, ce n'est peut-être pas la plus importante.

En effet, les résultats de ce questionnaire, s'ils sont très intéressants, ne peuvent être généralisés en raison du manque de représentativité de l'échantillon. Les répondants ne sont qu'au nombre de trois et de plus, il s'agit des trois plus jeunes enseignants de FLE. L'échantillon ne présente donc pas les mêmes caractéristiques que la population dans son entier.

En ce qui concerne les items, il nous semble que ceux que nous avons proposés ont permis de recueillir les données qui étaient visées. Cependant, nous avons aussi pensé à d'autres items qu'il serait intéressant de rajouter. En effet et puisque nous affirmons que le concept de compétence de communication est flou et que les définitions en sont nombreuses et variées, il serait intéressant de demander à chaque enseignant de définir ce que sont, selon lui, l'approche communicative et la compétence de communication, et d'en vérifier l'influence sur leur pratique.

On peut également penser à un item concernant la place de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire dans l'enseignement / apprentissage de la langue en général, qu'il serait peut-être important de pré-tester pour pouvoir par la suite le préciser.

Enfin, le questionnaire ayant été hétéro-administré sous la forme d'un entretien, il y a un risque que le discours des enseignants ait été un discours « idéal », de façon consciente ou non. On observe d'ailleurs quelques incohérences entre les réponses des apprenants et celles de professeurs, qui peuvent découler de l'existence d'un tel discours, mais aussi d'une mauvaise formulation des items composant chaque outil ou du manque de représentativité de l'échantillon par rapport à la population totale.

Pour le vérifier, il aurait donc été très intéressant de pouvoir mener des observations, tout au long du semestre, à l'intérieur des salles de classe. Afin de limiter le paradoxe de l'observateur que nous avons mentionné précédemment, une observation sur le long terme et pour chaque professeur aurait été nécessaire, ce qui n'a bien sûr pas été possible.

Cependant, on peut souligner ici que les résultats des deux questionnaires ont permis de mettre en avant des éléments importants de l'enseignement / apprentissage du lexique au sein de l'UPN, concernant notamment l'importance du vocabulaire pour les étudiants et leurs enseignants, les supports privilégiés à l'intérieur des cours, les stratégies majoritairement utilisées par les apprenants pour mémoriser le vocabulaire et celles mises en place, à l'intérieur des salles de classe, par les professeurs⁸⁷. Bien que parfois difficiles à analyser en raison d'incohérences entre les différents outils, ces résultats mettent en avant le fait que peu de séances entières, et encore moins de séquences, sont mises au service de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire, et que le lexique est majoritairement défini par des courtes explications accompagnées d'exemples parfois inspirés du contexte socioculturel colombien (comme les noms de marques de produits), ou recherché dans le dictionnaire.

De plus, les analyses linguistiques ont démontré qu'aucun apprenant interrogé n'avait, de façon claire, replacé les mots à travailler dans leur contexte socioculturel d'origine, soit le contexte français. Par ailleurs, un seul étudiant a abordé les variations plus interindividuelles du sens, soit sa construction en discours, au moment des définitions. Ils sont en revanche un peu moins de la moitié à sembler prendre en compte cette dimension dans les productions concernant la colonisation, mais selon nous de façon non conscientisée et non spontanée puisqu'il s'agit majoritairement de réagir à la citation initiale.

On voit donc que notre proposition didactique, loin d'être parfaite, peut donc répondre à une lacune qui existerait en cours de FLE. Cet état des lieux a ainsi, malgré ses faiblesses, permis de constater quelques aspects importants et pertinents en matière d'enseignement /

⁸⁷Pour des résultats plus complets, nous vous renvoyons à la deuxième partie de ce travail.

apprentissage du lexique, ce qui n'empêche pas, bien entendu, de proposer des remédiations afin d'en augmenter encore la validité et la précision.

1.3 Remédiations concernant le questionnaire à destination des apprenants

Après avoir présenté les limites des différents outils, nous allons donc nous intéresser aux changements qui ont été envisagés afin d'y remédier. Les différents questionnaires remédiés figurent en annexe de ce travail.

La première remédiation que nous avons effectuée dans le questionnaire à destination des apprenants et qui a été abordée au moment de la présentation des résultats du questionnaire, est de rajouter l'option « lecture » à la question « Comment mémorisez-vous le vocabulaire de la langue française ? Cochez la ou les bonne(s) réponse(s). » En effet, cette réponse est souvent apparue dans la catégorie « autre » et il nous semble donc pertinent de la proposer.

Au niveau des exercices de définition, le nombre de mots a été réduit, et ce sont les mêmes qui interviennent dans les différents exercices, afin d'en approfondir le traitement. L'analyse de données ayant révélé que les mots « transports publics », « terrorisme » et « colonisation » faisaient facilement réagir les apprenants, nous estimons qu'il est pertinent de les conserver, à l'inverse de termes tels « écologie » ou « union européenne ». À ces trois mots retenus, nous pouvons ajouter celui d'« immigration », afin de pouvoir par la suite obtenir un élément de comparaison avec le groupe qui devra participer à la proposition didactique.

Enfin, la citation à laquelle les apprenants doivent réagir a été modifiée. En effet, toujours dans l'objectif d'obtenir une référence pour la comparaison, elle concerne désormais non plus la colonisation mais l'immigration. Nous avons ainsi choisi la citation suivante qui provient de l'ouvrage *Pour la France* de Jean-Marie Le Pen :

« Il faut dénoncer l'amalgame trompeur que recouvre l'appellation “immigré” et distinguer les étrangers d'origine européenne faciles à intégrer et ceux issus du Tiers Monde difficilement assimilables en raison à la fois de leur importance numérique et de leur spécificité culturo-religieuse qui les incite à refuser l'assimilation, sous la poussée d'éléments intégristes ou à l'invitation des gouvernements de leur pays d'origine. » (1985 : 112)

Il s'agit, dans le même temps, d'une citation qui va activer la compétence métalinguistique du répondant et l'amener, éventuellement, à fournir des productions métadiscursives⁸⁸, qui peuvent constituer autant d'indices quant à sa représentation du lexique.

À ce questionnaire remanié, nous pouvons également ajouter deux autres outils, qui permettent de sonder d'un côté une population de Colombiens n'apprenant pas le français, d'un autre une population de Français métropolitains. Bien entendu, il ne s'agit pas, dans ce cas, de conserver le questionnaire dans son entier. Cependant, on peut envisager de garder la partie qui concerne les définitions, associations et productions, ainsi que différentes variables tels l'âge, les langues étudiées ou la profession exercée, qui peuvent éventuellement avoir une influence sur les résultats et être nécessaires à la formulation d'hypothèses interprétatives.

1.4 Remédiations concernant le questionnaire à destination des enseignants

Concernant les remédiations effectuées sur le deuxième questionnaire, elles ont majoritairement déjà été abordées.

En premier lieu, nous avons vu qu'il n'a pu être pré-testé. On peut donc imaginer que la passation que nous avons effectuée en constitue le pré-test, qui n'avait pas pu être fait. Au vu des résultats, différentes modifications ont été effectuées.

Nous avons ainsi ajouté après l'item « Comment conseillez-vous à vos étudiants d'apprendre le vocabulaire français lorsqu'ils sont chez eux ? » une autre question, ainsi formulée : « Avez-vous déjà été amené(e) à formuler ces conseils ou s'agit-il de conseils que vous formuleriez si un apprenant vous posait la question ? »

Si l'enseignant indique qu'il a déjà donné ces conseils à un apprenant, on peut lui demander dans quel contexte, et imaginer une question fermée de ce type :

« Dans quel contexte avez-vous déjà été amené(e) à formuler ces conseils ?

- en classe entière, à chaque début de semestre ;
- en classe entière, sur demande d'un apprenant ;
- en tutorat, sur demande d'un apprenant ;

⁸⁸Nous pouvons ici renvoyer à l'article de N. Garric et J. Longhi intitulé « L'amalgame en discours : négociation métalangagière sur le sens et ses enjeux » (2014) et qui s'intéresse aux manifestations métalangagières autour de la notion d'amalgame, que celle-ci soit explicitement mentionnée ou non, dans des extraits discursifs provenant de ce que les auteurs appellent les « espaces communicationnels nouveaux, tels que les forums de discussion, les blogs ou les commentaires du numérique ».

- autre. »

De la même façon, nous avons également ajouté les deux items suivants, après ceux concernant l'approche privilégiée et son influence dans l'enseignement du vocabulaire :

- « Comment définiriez-vous l'approche communicative ? »
- « Comment définiriez-vous la compétence de communication ? »

Enfin, un dernier item a été placé après la question portant sur la nécessité, ou non, d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère : « Quelle est, selon vous, la place de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ? ». Comme nous l'avons déjà indiqué, cet item devra peut-être, par la suite, être précisé.

En plus de l'administration du questionnaire, on peut également envisager qu'une série d'observations soit mise en place, pour les raisons déjà mentionnées. Il est à noter que dans ce cas, il faudra probablement concevoir une grille d'observation permettant de relever les comportements étudiés et de pouvoir comparer, par la suite, les différents groupes observés. Cette grille pourra être construite après plusieurs séances d'observation qui permettront d'appréhender le terrain, ce qui laissera également le temps aux apprenants et à l'enseignant de s'imprégner de la présence de l'observateur et donc de se conduire plus naturellement. On peut aussi imaginer l'élaboration d'une grille basée sur la contribution de différents auteurs et remaniée en fonction des observations. Cependant, celles-ci n'étant pas l'objet de notre recherche, nous n'approfondirons pas le sujet.

Maintenant que les différentes limites des outils de collecte utilisés pendant l'état des lieux ont été abordées, nous pouvons nous intéresser à celles qui concernent la mise en place du protocole.

2. Limites et remédiations concernant la mise en place du protocole

2.1 Limites du protocole de recherche

Certaines limites de la proposition didactique ayant déjà été évoquées dans la partie précédente, nous allons ici en refaire un inventaire, sans toutefois toutes les approfondir.

La plus importante concerne en effet l'absence de pré-test et de post-test qui rend impossible une évaluation de l'influence du protocole de recherche concernant la représentation du vocabulaire de la langue-cible chez les apprenants.

De plus, il est difficile de comparer les définitions du mot « immigration » recueillies dans le groupe protocole avec les différentes définitions du questionnaire de l'état des lieux car les mots à définir ne sont pas les mêmes.

L'influence de la séquence peut donc uniquement être observée dans les interventions des étudiants. Cependant là encore, nous n'avons pu avoir accès à une retranscription exacte. En effet et pour les raisons déjà indiquées, nous avons pris le parti de ne pas filmer les dernières séances qui ont permis de dresser le bilan de la séquence entière. Des assistants sont donc intervenus et ont fourni un travail admirable pour retranscrire le plus exactement possible ce qui était inscrit au tableau et les interventions des différents acteurs de la classe, enseignant et apprenants. Cet exercice de retranscription instantanée étant très difficile, aucune convention de transcription n'a pu être mise en place. Il permet malgré tout de rester le plus fidèle possible à la parole des étudiants, et de se décentrer du ressenti de l'enseignant par cette prise de notes d'un observateur tiers. En effet, il a permis, à la fin de la séquence, un échange entre l'enseignant et les assistants ayant été témoins de la séance, afin d'interagir sur les différentes réactions des apprenants qui ne devaient pas être interprétées de la façon la plus favorable possible à la réussite du protocole mais de la façon la plus fidèle possible à l'intention perçue des apprenants.

En plus de ces difficultés à évaluer la séquence, on peut supposer que l'impact de la proposition didactique a été limité, du moins pour certains apprenants, par leur présence irrégulière en cours.

Il est de même peu probable que les étudiants, qui étudient depuis sept semestres le français au sein de l'UPN, modifient radicalement leur façon d'appréhender et d'acquérir le lexique de cette langue après seulement quelques séances. Il faudrait donc pouvoir adapter cette proposition didactique pour qu'elle puisse être mise en place dès le premier semestre afin d'habituer les apprenants à utiliser cette méthode et dans le but qu'ils acquièrent l'autonomie nécessaire à l'approfondissement du vocabulaire le plus tôt possible, ce qui n'empêche pas de poursuivre ce travail avec les niveaux élevés. En effet, nous pensons qu'il permet également de développer l'esprit critique de l'apprenant, aspect qui sera développé dans les portées de la recherche.

Enfin, nous pouvons supposer que la séquence étant très chronophage, elle sera difficile à mettre en place et à intégrer au programme très chargé des enseignants de langue.

Cependant, il est nécessaire de souligner ici que même si l'objectif principal de la proposition didactique était de travailler sur le mot « immigration » en discours, les apprenants ont aussi été amenés à développer la compréhension orale, par l'écoute de nombreux supports vidéo très variés, leur production orale, par la sollicitation constante de la participation et la présentation d'exposés, la compréhension écrite, grâce à la lecture de discours politiques, et la production écrite, mise en pratique au moment du recueil de données. Ils ont également acquis des connaissances concernant le système politique français et ont été amenés à adopter un regard critique sur l'actualité, ainsi qu'à déconstruire une vision parfois trop idéalisée de la France.

Nous pouvons donc dire qu'en plus d'avoir des bénéfices supposés concernant l'enseignement / apprentissage du vocabulaire, cette séquence a permis de travailler les quatre habiletés langagières définies par le CECRL et d'autres compétences tels le développement du positionnement critique ou l'interaction, et la présence des étudiants du début à la fin de ce protocole, qui était fondée sur la base du volontariat, montre un certain intérêt de leur part.

On peut donc imaginer que cette séquence puisse facilement s'inscrire dans un programme universitaire, notamment si l'on change les supports discursifs pour alléger la charge de travail des différents acteurs. Nous donnerons un exemple d'une telle séance dans la troisième sous-partie concernant les portées de ce travail, avec l'exposition d'un cours consacré à l'étude de différents articles de journaux traitant du même phénomène : le démantèlement, en octobre 2016, du camp de migrants de Calais.

2.2 Remédiations du protocole de recherche

Pour pallier les limites de notre proposition didactique, différentes solutions s'offrent à nous.

En premier lieu, il s'agit de pouvoir évaluer l'influence de cette séquence sur la conception du vocabulaire chez les apprenants. On peut donc imaginer qu'avant même de participer, les étudiants se voient administrer le questionnaire à destination des apprenants utilisé au moment de l'état des lieux dans sa version remaniée. Ils seront ainsi amenés à définir le mot « immigration », à lui associer trois mots et à réagir à une citation dans ce domaine, de la même façon que l'ensemble de la population étudiante.

Il sera alors plus facile de pouvoir proposer un post-test adapté, qui pourra reprendre les quatre mots à définir dans le questionnaire. En effet, définir seulement « immigration » peut simplement montrer que l'apprenant a bien écouté durant toute la séquence et qu'il a assimilé ce qui a été vu en cours. En revanche, si on observe un travail de réflexion sur les autres mots concernant notamment l'inscription de chacun dans son contexte socioculturel d'origine, alors nous pourrions en conclure que l'étudiant a effectué un réel travail sur sa conception du lexique de la langue cible et ses stratégies d'apprentissage du vocabulaire.

On peut également imaginer faire passer ce post-test à d'autres étudiants provenant des différents niveaux qui n'ont pas participé à la proposition didactique, afin de vérifier que les éventuels changements constatés dans les productions des participants proviennent bien de cette intervention.

Il serait aussi très intéressant de renouveler ce post-test sur le long terme, avec les apprenants qui ont participé à notre séquence. En effet, il serait ainsi possible de voir si l'étudiant a modifié en profondeur sa conception du vocabulaire ou s'il s'agissait pour lui de bien répondre à une « évaluation » considérée comme un examen sanctionnant la fin de la séquence.

En plus de ces productions, nous avons également pu constater que les interventions des apprenants à l'intérieur des cours étaient très riches et constituaient des indices du processus de conscientisation de la variation interdiscursive du sens et de son ancrage dans le contexte socioculturel de production du discours.

On pourrait donc envisager d'installer une vidéo à l'intérieur de la salle de classe, et ce dès le début de la séquence pour que les différents acteurs s'y habituent, mais cela ne nous semble pas être la meilleure solution car malgré tout, nous pensons que la caméra sera un frein à l'instauration d'interactions spontanées telle qu'elle a pu se constater à l'intérieur de notre protocole. Un enregistrement seul, quant à lui, semble moins intrusif mais peut être source de confusions car il faut pouvoir reconnaître la voix des apprenants et les distinguer entre elles. Il faut, de plus, pouvoir justifier la présence de cet enregistreur à l'intérieur de la salle de classe sans que les étudiants aient l'impression que c'est pour mieux les évaluer.

Sous réserve d'une justification de ce genre, un audio serait donc exploitable uniquement s'il s'accompagne de la solution que nous avons choisie, soit en soutien de la prise de notes et pour pouvoir retranscrire les interventions des apprenants de façon plus exacte. Le fait que les assistants soient connus des étudiants a par ailleurs été un énorme atout, car nous n'avons pas

ressenti, à notre niveau, de gêne de la part des apprenants au moment des différentes mises en commun.

On pourrait également envisager de demander directement aux apprenants de répondre, à l'écrit et peut-être de façon anonyme, à une question ou à un ensemble de questions concernant ce qu'ils ont retenu de la séquence. Il aurait également été pertinent de les faire évaluer ce qu'ils ont apprécié et ce qu'ils modifieraient dans le déroulé des cours, afin de pouvoir apporter davantage de remédiations. L'idéal reste, bien sûr, de combiner ces différentes propositions afin de pouvoir croiser les données.

Enfin, la dernière remédiation concerne les supports qui ont été étudiés, soit les discours politiques. Comme nous l'avons déjà mentionné, il aurait peut-être été pertinent de travailler sur le discours médiatique, qui ne nécessite pas de retranscription et permet également de balayer l'ensemble des opinions politiques. De plus, ces supports sont plus courts et donc moins contraignants pour les apprenants. On peut ainsi émettre l'hypothèse selon laquelle ils seraient plus motivés à analyser en profondeur chaque occurrence, sans le découragement de la longueur du texte.

On voit donc que le même exercice mais appliqué au discours médiatique serait plus rapide au niveau de la collecte des données, plus facile d'accès pour les apprenants et faciliterait le travail de l'enseignant, qui n'a pas forcément le temps dont nous avons disposé pour construire notre corpus.

3. Portées de la recherche

Après avoir détaillé les limites de notre recherche, nous allons à présent nous intéresser à ses portées et aux pistes de réflexion qu'elle permet d'ouvrir.

Tout d'abord et comme nous l'avons mentionné, la séquence proposée permet de travailler non seulement la sensibilisation à la construction discursive du sens, mais également d'autres compétences qu'il est nécessaire de développer, et ce quelles que soient les exigences institutionnelles. Il s'agit bien entendu des compréhension et production orales et des compréhension et production écrites, mais aussi du développement de la connaissance du genre du discours politique et des différents textes qui en sont caractéristiques ainsi que du regard critique des étudiants.

Nous avons donc essayé de proposer une séquence qu'il est possible d'intégrer à un programme institutionnel, même si cela nécessite quelques aménagements.

Nous pouvons également constater que ces aménagements ne remettent absolument pas en cause l'approche communicative, qui est privilégiée à l'UPN. Au contraire, on peut voir dans la séquence proposée que nous adoptons dans notre pratique enseignante plusieurs postulats de l'approche communicative et qui apparaissent notamment dans l'ouvrage *L'approche communicative : théorie et pratiques* (Bérard, 1991). Ainsi, nous pensons que l'apprenant doit avoir un rôle central dans son apprentissage, être actif. Pour cela, nous avons essayé d'instaurer un climat de confiance à l'intérieur de la salle de classe, propice aux interactions entre l'enseignant et les apprenants mais également entre apprenants.

Cependant, la proposition didactique permet de revenir sur une de ses limites, que nous avons pu constater dans ce travail : l'approche communicative, en laissant une place toujours plus importante à la communication, ce qui est bien entendu indispensable, a petit à petit délaissé l'enseignement / apprentissage du lexique, alors considéré comme un outil au service de cette communication. Un bref aperçu des approches plus anciennes du FLE suffit à s'apercevoir que si l'enseignement / apprentissage du vocabulaire occupait une place parfois quantitativement plus importante dans les salles de classe, il n'était en réalité que très rarement approfondi, cette absence de travail sur la composante référentielle (au sens de Moirand, 1982) n'étant pas propre à l'approche communicative. Cependant, l'incitation à ne plus avoir recours à la langue maternelle, à l'acquisition du lexique de façon implicite, pas forcément suivie par les enseignants par ailleurs, contribue à reléguer davantage le vocabulaire à l'arrière-plan sans toutefois l'approfondir davantage. Or, dans une approche qui prône la communication, il nous semble dommage de ne pas prêter plus d'attention aux mots, qui ne sont pas de simples équivalents des mots de la langue maternelle mais une véritable porte d'entrée sur la culture (Galisson, 1983). Un enseignement / apprentissage plus poussé du lexique de la langue cible permettrait donc de travailler sur les aspects référentiel mais également socioculturel de la communication, d'approcher la culture de l'autre, de mieux appréhender les enjeux du discours, notamment politique, comme nous l'avons vu dans cette séquence.

En ce qui concerne plus précisément les apprenants avec lesquels nous avons travaillé, il nous semble que la politique est un sujet qui les intéresse particulièrement. Le choix du thème et l'instauration d'une dynamique de classe basée sur les interactions entre les différents acteurs ont donc permis des prises de parole de plus en plus libres et aisées au fur et à mesure de l'intervention, et une participation irrégulière pour certains mais maintenue jusqu'à la dernière

séance. On observe une réelle différence dans l'attitude des apprenants entre le début de la séquence et les dernières séances, à l'intérieur desquelles les étudiants échangent réellement.

Concernant justement cet intérêt pour la politique et les sujets d'actualité, il nous semble également intéressant de relever que cette séquence, qui s'intéresse à la construction discursive du sens, amène par là-même les apprenants à développer leur esprit critique. En effet, cela leur permet d'observer que selon les discours, les argumentations concernant un même phénomène sont différentes, d'où la nécessité de croiser les sources pour des prises de position politiques plus éclairées. Pour les étudiants comme pour n'importe quelle personne, il est dangereux de croire tout ce qui provient d'une source unique parce qu'elle partage ses opinions politiques : les médias, notamment, imposent des visions du monde qui dépendent de l'argumentation qu'ils veulent faire passer.

Ainsi, la séance qui a inspiré ce protocole portait sur différents articles de journaux. En effet, nous avons, préalablement à ce travail de recherche, proposé un exercice similaire, de façon beaucoup moins approfondie mais qui avait été très bien accueilli par les étudiants. Cet exercice, qui n'avait occupé qu'une seule séance, s'inscrivait non pas dans un protocole de recherche mais dans une séquence concernant les principales techniques d'argumentation utilisées en discours, et notamment par les médias, pour convaincre l'interlocuteur. Ces différentes techniques argumentatives ayant été présentées les séances précédentes, grâce notamment à un site internet⁸⁹ que nous avons conçu sur ce sujet, nous avons voulu en proposer une application sur un thème d'actualité, en nous concentrant plus particulièrement sur la construction du sens en discours et l'importance de bien choisir les mots utilisés.

De plus, on peut noter qu'aucune exposition culturelle explicite similaire à celle que nous avons mise en place dans le protocole⁹⁰ n'avait eu lieu puisque les cours se déroulaient au sein de l'Université de Nantes auprès d'étudiants de niveau B2 qui étaient en situation d'immersion et étaient donc déjà imprégnés du contexte français. Une « veille d'actualité » avait également été mise en place et se déroulait tous les mardis, ce qui implique que les apprenants étaient au fait de l'actualité.

Au début de la séance concernée, qui a duré deux heures, nous avons donc proposé aux étudiants différents articles concernant le démantèlement du « camp de migrants » de Calais. Ces

⁸⁹Le site internet est accessible par le lien suivant : <https://controversefle.jimdo.com/>

⁹⁰On peut cependant penser que le contexte d'immersion, le travail hebdomadaire sur l'actualité et l'enseignement / apprentissage continu du vocabulaire, qui est déjà une entrée sur la culture de l'autre, consistent à fournir une exposition culturelle à l'apprenant.

différents articles provenaient de journaux ayant des positions politiques très différentes, et il était intéressant de voir comment était dénommé ce « camp », et pour quelles raisons. Les apprenants, par groupes, devaient lire un seul des articles proposés, sans avoir connaissance de celui des autres.

Une grille avait également été construite et transcrite au tableau pour guider la lecture des apprenants. Cet outil n'avait bien sûr rien à voir avec celui que nous avons élaboré pour notre protocole de recherche et ne s'appuyait pas sur la théorie de la SPA de Galatanu, que nous ne connaissions pas encore. De plus, si les objectifs sont proches, la perspective adoptée était alors différente : il ne s'agissait pas de s'intéresser à l'approfondissement de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire, bien que la séance proposée y contribue nécessairement, mais d'amener les apprenants à conscientiser la construction du sens en discours dans un but d'autodéfense argumentative (on voit ici qu'un travail approfondi sur le vocabulaire tel que nous le proposons peut être inséré dans différents programmes).

Il était donc demandé aux étudiants quels étaient les termes que le journaliste associait avec celui de « camp de migrant », quels étaient les arguments derrière ces associations, pour quelles raisons, à leur avis, l'auteur de l'article avait choisi précisément ces termes-là. Ils devaient également indiquer la vision que l'article donnait du camp, des migrants qui y habitaient, du gouvernement et des forces de l'ordre.

Lors de la mise en commun, les étudiants ont été décontenancés car ce qu'ils avaient lu était parfois diamétralement opposé. Ainsi, ils ont relevé que selon les articles, le « camp » de Calais était conçu soit comme une « jungle », soit comme un « bidonville », soit comme une « ville » à part entière. Selon le terme utilisé, les demandeurs d'asile qui y vivaient étaient donc, de façon implicite ou non, considérés comme des animaux, comme des pauvres à aider ou bien comme des habitants d'une ville qu'ils avaient construite. Cette représentation avait bien sûr un impact considérable sur la vision que l'article donnait de l'action du gouvernement et des forces de l'ordre : si certains médias considéraient les politiques et policiers comme les sauveurs des riverains en danger face à des « animaux » sans foi ni loi, d'autres les envisageaient en bourreaux de personnes fuyant la guerre. On observait aussi des positions intermédiaires, comme celle qui consistait à justifier le démantèlement du camp par le confort des migrants eux-mêmes.

Ce travail sur des discours médiatiques, qui portait sur la construction, en discours, de la représentation du camp de migrants de Calais, avait donc permis de démontrer que le choix du

terme utilisé pour désigner une personne / un événement est parfois l'une des premières pierres d'une argumentation savamment construite, bien que le lecteur ait peu souvent conscience que, s'il n'est pas vigilant, les mots mêmes employés par le journaliste peuvent le conditionner à accepter ce qui va suivre en lui imposant un certain point de vue.

Ainsi, on peut dire que l'appellation « jungle de Calais », qui était largement majoritaire dans les médias, a imposé la vision d'un camp désordonné, sale, surpeuplé de migrants qui ne sont même plus perçus comme des personnes mais comme des animaux, et ce même chez les lecteurs / auditeurs / téléspectateurs qui n'y avaient jamais mis les pieds. Cette représentation a alors servi de justification à son démantèlement, qui a par ailleurs fait l'objet d'une communication médiatique très abondante.

On voit donc qu'il est très important de travailler sur les différentes argumentations en discours et surtout sur les différents enjeux que contient le vocabulaire d'une langue, que ce soit en travaillant plus spécifiquement sur la construction interdiscursive du sens grâce aux théories de Galatanu (2000) ou bien sur le choix des mots utilisés qui permet de justifier le développement qui va suivre et de prendre position, soit l'acte de nomination (Siblot, 1997). Les deux approches amènent dans tous les cas l'apprenant à approfondir sa conception du vocabulaire en appréhendant ses différents enjeux et à développer son esprit critique, par un travail sur l'argumentation interne à la langue (Ducrot, 1980 ; Anscombre et Ducrot, 1983 ; Galatanu, 2000, 2006 ; Carel, 2011).

Il nous semble donc qu'en plus d'intéresser les apprenants, travailler sur des thèmes d'actualité en utilisant le vocabulaire comme « voie royale de pénétration du texte » (Galisson, 1983), ou plutôt du discours dans le cas du protocole, permet d'en faire des lecteurs plus éclairés.

Cet aspect est notamment très important auprès de jeunes citoyens qui, comme à l'UPN, font face à des réalités sociales parfois très dures et se revendiquent très politisés. Les lignes de politique des étudiants étant souvent très largement partagées, comme le montrent l'analyse linguistique des productions écrites concernant la colonisation et les différents échanges que nous avons pu avoir, on est alors en droit de se demander dans quelle mesure certains adoptent les prises de position de leur « parti », sans les comparer à d'autres. Un travail systématique sur l'emploi d'un même mot dans différents discours, notamment politiques, pourrait donc permettre de favoriser des prises de position plus éclairées.

On peut d'ailleurs noter que, si en tant que professeur de FLE, nous avons abordé la problématique de la construction interdiscursive du sens du point de vue de l'enseignement /

apprentissage du lexique de la langue-cible, ici le français, la séquence proposée peut également avoir de l'intérêt en ce qui concerne l'appréhension de discours en langue maternelle. Avoir du recul sur l'utilisation des mots, leurs enjeux, est utile quelle que soit la langue utilisée et chaque fois que l'on doit prendre position.

La possibilité de transposer ces connaissances en langue maternelle et de pouvoir s'en servir au quotidien permet de plus, selon nous, d'être un point de départ d'une réflexion sur une démarche didactique plus porteuse de sens et qu'on retrouve notamment dans l'approche actionnelle : celle de donner une finalité à l'apprentissage afin de favoriser la motivation et l'investissement de l'apprenant. Ainsi, un Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation Nationale de janvier 2007 indique que :

« si l'on admet que c'est la finalité qui donne du sens à l'action, il y a sûrement là une part d'explication à la faible motivation des élèves pour l'apprentissage des langues en milieu institutionnel. »⁹¹

Bourguignon, à propos de l'approche actionnelle, indique de plus que :

« Mener à bien un projet ou être engagé dans une action pour laquelle il aura besoin de la langue peut et doit amener l'apprenant à vouloir connaître toujours plus ; l'action devient donc facilitatrice d'apprentissage. » (Bourguignon, in Lions-Oliveri & Liria, 2009 : 60)

Selon nous, faire découvrir à l'apprenant les différents enjeux contenus dans un mot, l'importance d'être sensible à la construction du sens en discours et à ses variations socioculturelles afin de pouvoir approfondir la compréhension d'un discours en langue étrangère mais également en langue maternelle et pouvoir par la suite prendre position de façon plus éclairée au quotidien peut l'amener à vouloir développer ses connaissances, celles-ci ayant une finalité concrète qui se rapproche, dans le cadre de l'UPN, de ses centres d'intérêt.

Concernant cette prise de position de la part de l'apprenant, il est important ici de souligner que notre proposition didactique a également été l'occasion de réfléchir sur ce qui représente pour nous un certain danger dans l'enseignement, notamment dans celui d'une langue étrangère.

En effet, lorsqu'on est assistant de langue dans un autre pays, les apprenants considèrent souvent que ce que nous disons, en tant que locuteur natif, est vrai. Or, ce que nous disons n'est, la

⁹¹L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution, Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale, n° 2007-0009, janvier 2007, cité par Bourguignon in Lions-Oliveri & Liria, 2009 : 53.

plupart du temps, que notre représentation des choses. À l'occasion d'un atelier de conversation animé avec un autre assistant, il est d'ailleurs arrivé à plusieurs reprises que nous ne soyons pas d'accord sur la façon d'expliquer les choses, et que nous ayons alors recours à deux explications distinctes d'un même phénomène commençant chacune par « selon moi » ou « je pense que ».

Cependant à l'intérieur de la salle de classe, l'enseignant est seul et le danger est grand qu'il impose, sans même le vouloir, son point de vue aux apprenants qui, n'ayant que peu de contacts avec le contexte français, ne sont pas en mesure d'exercer un regard critique sur ses paroles. Cela est d'autant plus vrai si le cours concerne des sujets d'actualité polémiques, comme le cas de l'immigration en France.

Bien sûr, la présentation de différents discours permet d'observer plusieurs points de vue sur la question. Cependant, tout au long de l'exposition culturelle, nous nous sentions face à un problème d'ordre éthique : celui d'éviter à tout prix la propagande⁹² politique. En effet, quand on prétend essayer de travailler sur le développement d'une lecture critique chez l'apprenant, il est assez malvenu de tenter dans le même temps de lui imposer une façon de penser et d'appréhender un phénomène, que ce soit de façon consciente ou inconsciente.

Comme nous savions qu'il serait extrêmement difficile voire impossible de contrôler notre discours sur toute une séquence pour ne jamais laisser paraître la moindre trace de subjectivité et travaillant avec des adultes, nous avons pris le parti d'annoncer notre opinion, sans bien sûr la détailler, dès le début du cours en insistant sur le fait que cette position avait été adoptée après une prise importante de renseignements qui nous avait permis de choisir, à titre personnel, quelle était notre opinion. Il a donc été précisé aux apprenants de façon très claire qu'en tant qu'adultes, ils avaient le droit voire le devoir de se former la leur, et qu'il n'était pas question, à l'intérieur de la salle de classe, de mettre en place une quelconque propagande politique mais de travailler sur un phénomène en étudiant toutes les positions possibles de la façon la plus objective possible. Nous avons également signalé que ce n'était pas non plus notre rôle de juger toute opinion qui serait différente de la nôtre, et qu'il nous semblait simplement important de dévoiler notre position afin qu'ils puissent justement repérer, dans notre discours, tout ce qui ne serait pas objectif et adopter un regard critique à l'encontre de notre discours enseignant.

Malgré le fait que tous les étudiants nous aient signifié qu'ils étaient d'accord avec ce principe, aucune parole n'allant à l'encontre de nos opinions n'a été prononcée, et on peut donc se

⁹²Le mot *propagande* est ici utilisé dans son sens premier, soit comme « l'action de diffuser, de propager, de faire connaître, de faire admettre une doctrine, une idée, une théorie politique » (La Toupie, dictionnaire en ligne).

demander si ce phénomène est dû à une réelle conviction de la part des apprenants ou à une adoption de notre point de vue.

De plus, il est intéressant de voir que si les apprenants n'ont jamais prononcé un mot qui allait contre l'accueil des demandeurs d'asile et réfugiés politiques en France, ils se sont montrés beaucoup plus critiques lorsqu'il s'agissait de parler de l'arrivée de personnes déplacées à Bogotá, un étudiant ayant d'ailleurs indiqué que ces mêmes personnes volaient leur travail et prenaient leur argent (cf. déroulé de la séquence).

On peut donc se demander si ce double discours provient du fait que la France, étant idéalisée dans une vision d'un pays riche et sans problème, est perçue comme pouvant accueillir tous les migrants des pays plus pauvres, quand la Colombie, décrite comme un pays pauvre, est vue comme souffrant des déplacements de population car les grandes villes n'ont pas assez de travail et de place pour tout le monde. Une autre hypothèse est l'influence du discours de l'enseignant, que les apprenants n'ont pas osé contredire puisqu'en tant que natif, il a été supposé avoir plus de connaissances sur la situation en France. On peut encore imaginer que les étudiants n'aient pas voulu vexer l'enseignant en allant contre ses opinions, ou que la combinaison de ces différentes hypothèses explique l'absence de voix contraire.

En tous les cas, nous ne pouvons apporter de réponse à cette interrogation et la question de savoir s'il faut rester le plus objectif possible pour ne rien montrer de son opinion personnelle ou bien s'il faut donner clairement ses positions pour que les étudiants soient vigilants et puissent détecter certains biais, notamment lorsque des sujets polémiques sont abordés, reste ouverte. Nous n'allons pas y répondre, tout d'abord car nous n'avons pas trouvé de réponse, et ensuite parce que ce n'est pas l'objet de ce travail. Cependant, nous estimons que cette interrogation concernant le rôle de l'enseignant dans les prises de position des étudiants est primordiale, notamment parce que nous pensons qu'enseigner n'est pas imposer un certain point de vue sur des connaissances mais faire en sorte que les apprenants disposent d'assez de matériel pour construire eux-mêmes leur propre point de vue de manière éclairée. C'est donc un questionnement sur lequel nous serons nécessairement amenée à revenir tout au long de notre pratique enseignante, et qui ne pourra que mûrir au fur et à mesure de nos expériences.

Pour en revenir à l'objectif principal de notre séquence et à l'enseignement / apprentissage du lexique de la langue étrangère, notre proposition didactique a permis de démontrer qu'il était possible de concilier apprentissage explicite et apprentissage implicite du vocabulaire, afin de

dépasser, quand c'est nécessaire, la simple définition suivie d'exemples, qui selon Brown, Collin & Duguid (1989, cités par Nagy in McCarthy & Schmitt, 1997 : 72) n'est pas suffisante.

Bien entendu, selon les exercices, la définition des mots pourra être plus ou moins approfondie. Ainsi, lors de jeux de rôle par exemple, au sein desquels la communication et la fluidité sont mises en avant, il serait malvenu de s'arrêter sur chaque mot utilisé de façon plus ou moins correcte, ou bien de refuser de donner un mot à un apprenant sous prétexte que c'est à lui de construire l'intégralité de ses connaissances.

Il nous semble cependant important de consacrer des temps de cours, de façon explicite, à l'enseignement / apprentissage du vocabulaire car, comme nous venons de le démontrer, les enjeux en sont importants.

Il est donc nécessaire de travailler, par exemple, sur les stéréotypes linguistiques en fonction des langues, sur la construction discursive du sens, sur sa variation en fonction du contexte socioculturel, sur l'importance de bien choisir ses mots. Nous pensons que notre protocole, malgré ses imperfections auxquelles il convient de remédier, fournit une base intéressante à mettre en place dès les niveaux débutants, en adaptant bien sûr l'exercice et les supports. L'objectif sur le long terme est toujours que l'étudiant puisse prendre en charge, à mesure que son niveau linguistique et son autonomie augmentent, son apprentissage du lexique de la langue-cible, étant entendu que l'enseignant est toujours là pour le guider.

Ainsi, l'accompagnement du processus peut varier selon le degré d'autonomie de l'apprenant ou bien selon l'importance du thème abordé. Il est possible, par exemple, de mettre en place une séquence entière telle qu'elle a été conçue dans ce protocole, lorsqu'on en est à la phase de sensibilisation des apprenants aux phénomènes de construction discursive du sens et d'importance du contexte socioculturel, ou bien lorsque le terme analysé est le thème principal de la séquence.

Il est cependant tout aussi possible de laisser plus d'autonomie à l'apprenant, ce qui a également l'intérêt de gagner du temps à l'intérieur de la salle de classe. On peut imaginer, par exemple, distribuer un mot par élève ou par groupe d'élèves, qui sera alors en charge de le rechercher dans différents discours politiques ou médiatiques et d'en reconstruire les différents sens à l'intérieur d'un tableau inspiré de l'outil de recueil des données. On voit d'ailleurs ici le rapprochement entre notre démarche et la proposition de Galisson, qui consiste à faire construire, par les étudiants, des concordanciers (1983). Cependant, nous pensons que notre conception est plus dynamique, car elle ne s'arrête pas à un inventaire des différents co-textes

de rencontre avec le mot, mais possède un versant plus argumentatif, plus actualisé en discours, ce versant n'étant pas l'objet des réflexions de Galisson qui a beaucoup travaillé sur la conception d'un dictionnaire complètement remanié pour en faire un outil didactique plus performant (Galisson, 1983, 1991).

Pour en revenir à notre exercice, la mise en commun à l'intérieur de la salle de classe, des différents tableaux reconstruits pourra permettre une remédiation de la part de l'enseignant, puisque l'on sait que l'inférence du sens à partir du contexte peut être source d'erreur (Sökmen, in Mc Carthy & Schmitt, 1997 : 238).

On peut encore laisser chaque apprenant choisir un mot selon ses centres d'intérêt afin de le motiver davantage, et imaginer que chaque début de cours puisse commencer par une présentation, à l'oral, des données recueillies.

Comme nous venons de le montrer, la séquence proposée peut donc prendre plusieurs formes pour s'adapter au niveau des apprenants, au temps que l'enseignant veut y consacrer, au programme institutionnel. Par là-même, nous avons essayé de réfléchir à une proposition didactique qui puisse réellement être mise en pratique, dans l'optique de contourner un défaut de la recherche souvent pointé du doigt, notamment par Besse et Galisson (1980).

En effet, en matière de didactique des langues, les deux auteurs indiquent que :

« l'information ne circule pas dans ce grand corps, que théoriciens et praticiens ne parlent pas le même langage et ne livrent pas le même combat. » (1980 : 10)

Selon eux, les chercheurs ne prennent pas assez en compte les réalités scolaires du terrain, et les enseignants s'enferment parfois dans une certaine routine, ce qui empêche le développement de la discipline, qui nécessite que les deux parties s'unissent.

Besse et Galisson ajoutent :

« Il faut comprendre que l'enseignant, qui a péniblement mis au point une pratique pédagogique supportable – sinon convenable – pour ses élèves et pour lui-même, n'ait guère envie d'adopter des principes méthodologiques qui dénoncent son attitude comme figée, et dont l'application : - n'apporte aucune garantie accrue à son enseignement ; - ni aucune amélioration au fonctionnement du système scolaire proprement dit. » (1980 : 22)

Les deux auteurs soutiennent qu'il est impossible, pour l'enseignant, de se plier à toutes les « modes » (1980 : 29) des chercheurs sous peine de voir son métier prendre une place bien trop considérable dans sa vie, bien qu'il soit important de se remettre en question en faisant preuve d'une « indispensable curiosité intellectuelle » (1980 : 22).

Cependant, selon Besse et Galisson, cette incessante remise en question restera impossible tant qu'il n'y aura pas de changement institutionnel important qui la rende cohérente. Ainsi, ils donnent l'exemple des recherches qui appuient sans cesse davantage l'importance de la parole de l'apprenant, quand :

« le temps de parole de chaque participant des groupes-classes aux effectifs pléthoriques que nous connaissons ne peut mathématiquement pas dépasser deux minutes par tranche d'enseignement-apprentissage d'une heure. » (1980 : 22)

Enfin, la tendance des théoriciens à employer des mots qui sont inaccessibles à la plupart des praticiens rend la communication entre les deux encore plus difficile.

C'est en ayant à l'esprit ces diverses constatations que nous avons essayé, dans ce travail, de mettre en place une proposition didactique qui puisse prendre plusieurs formes, s'adapter à plusieurs publics, et surtout, qui s'appuie sur l'autonomie progressive des apprenants afin de ne pas surcharger davantage des heures de cours qui sont parfois insuffisantes pour remplir toutes les exigences des programmes institutionnels.

C'est également pour cette raison et pour vérifier la pertinence de notre proposition qu'il était pour nous indispensable de la tester, de la mettre en place avec un groupe d'apprenants, afin de vérifier sa faisabilité. Et malgré l'impossibilité d'évaluer l'influence exacte de notre séquence chez les apprenants, nous pensons qu'elle est une piste de réflexion qu'il serait intéressant de continuer à approfondir et que cette recherche, qui ne permet pas de répondre à toutes les questions que l'on a pu se poser, en constitue tout de même un début de réponse intéressant, qu'il faudra continuer à explorer.

Cette exploration, qui ne sera pas nécessairement l'objet d'un autre travail de recherche, est selon nous nécessaire pour tout enseignant. En effet, nous pensons qu'il est indispensable de ne jamais arrêter de se remettre en question, de ne pas s'installer confortablement dans une certaine routine, même si nous avons bien conscience que notre point de vue est encore très naïf. En effet, les contraintes institutionnelles, temporelles et individuelles très fortes peuvent certainement contraindre à adopter des habitudes qui sont ensuite difficiles à abandonner.

Cependant, de la même façon que Marion Pescheux, nous pensons qu'il est nécessaire de mettre en place une analyse de ses pratiques enseignantes (Pescheux, 2007). Sans cette perpétuelle interrogation, aucune approche communicative n'est possible puisqu'on ne peut alors prétendre placer la communication, l'apprentissage d'une langue qui évolue et surtout les besoins de chaque apprenant au centre de ses préoccupations. Nous rejoignons ici l'un des enseignants que nous avons interrogés pour notre état des lieux et qui déclarait que malgré une préférence personnelle pour des approches traditionnelles, il essayait malgré tout de diversifier au maximum ses approches et activités pour essayer de répondre aux besoins des apprenants, chacun étant « un monde différent ».

Cette nécessaire et perpétuelle remise en question vient à nouveau souligner l'importance d'apprendre aux étudiants à apprendre : en effet, et cela est d'autant plus vrai pour de futurs professeurs, chacun devra être en capacité d'actualiser ses compétences tout au long de sa vie.

Ainsi, Martin Peris indique que :

« Traditionnellement, les institutions éducatives ont essentiellement eu pour but de promouvoir un enseignement orienté vers l'acquisition de connaissances conceptuelles qui s'avère insuffisant face aux demandes de la société technologique actuelle, où les savoirs précédemment acquis peuvent devenir obsolètes en un temps relativement court. D'où le besoin, pour les personnes, d'être dotées, à la sortie de ces institutions éducatives, des compétences qui leur permettront de continuer à apprendre par elles-mêmes. » (in Lions-Oliveri & Liria, 2009 : 102)

Cette affirmation, avec laquelle nous sommes parfaitement en accord, est notamment vraie dans le domaine de l'enseignement des langues, qui évoluent très vite. Ce phénomène peut par exemple être facilement constaté à l'intérieur d'une même langue, lorsque d'une génération à l'autre, des problèmes de compréhension surviennent. À l'échelle mondiale et en prenant en considération les différentes langues et leur évolution, on aperçoit la nécessité de pouvoir continuer à apprendre tout au long de sa vie.

Cependant, « apprendre à apprendre » (Martin Peris in Lions-Oliveri & Liria, 2009 : 110) n'est pour nous pas suffisant, il faut pouvoir le faire de façon critique. En effet, il est très dangereux d'habituer les apprenants à faire confiance à une source unique, si pertinente et en accord avec ses idées soit-elle. Laisser l'apprenant construire seul ses savoirs mais sans aucune possibilité d'exercer un regard critique sur ce qu'il lit ou ce qu'on lui dit est périlleux et inconscient, et nous considérons que dans un tel cas, la mission de l'enseignant n'est pas remplie puisqu'il n'a pas

fourni à l'étudiant les outils suffisants pour pouvoir construire ses connaissances de façon éclairée.

Pour ces différentes raisons, nous souhaitons ici compléter la définition de l'autonomie que nous avons apportée dans le cadre théorique de ce travail⁹³, en y ajoutant un positionnement plus critique de l'apprenant. Ainsi, Martin Peris, reprenant des propos de Dworkin, définit l'autonomie comme :

« la capacité de réfléchir de façon critique sur ses propres préférences, ses propres désirs, ses propres aspirations et de les accepter ou d'essayer de les changer en fonction de préférences ou de valeurs d'ordre supérieur » (Dworkin, 1988, repris par Martin Peris, in Lions-Oliveri & Liria, 2009 : 105)

On voit ici une référence à la réflexion autocritique, qui a été une de nos préoccupations tout au long de ce travail sur l'enseignement / apprentissage du lexique, un travail approfondi sur les mots permettant selon nous de contribuer au développement de l'esprit critique de l'apprenant. Cette réflexion doit, selon Dworkin, avec lequel nous sommes en accord, constituer une composante essentielle de l'autonomie promue dans les apprentissages scolaires, qu'il s'agisse des langues ou de n'importe quelle autre matière (Dworkin, 1988, repris par Martin Peris, in Lions-Oliveri & Liria, 2009 : 105).

La proposition didactique a donc permis de souligner ce qui, pour nous, doit être l'objectif de tout enseignement : il ne s'agit pas de remplir la tête des apprenants de toutes sortes de connaissances qu'ils oublieront facilement, ne les ayant pas approfondies, mais de leur « apprendre à apprendre » (Martin Peris, in Lions-Oliveri & Liria, 2009 : 110) de façon critique, afin que chacun puisse être autonome et parce que les salles de classe, aussi fréquentées soient-elles, ne permettront jamais d'acquérir toutes les connaissances dont nous avons besoin au quotidien, notamment dans le domaine des langues étrangères.

⁹³ « L'apprenant autonome comprend le but de son programme d'apprentissage, accepte explicitement la responsabilité de son apprentissage, participe à l'élaboration de ses buts d'apprentissage, prend l'initiative de planifier et de mettre en pratique des activités d'apprentissage, et revoit régulièrement ses apprentissages et en évalue les effets. » (Little, 2002, in Germain et Netten, 2004)

CONCLUSION

En conclusion de ce travail, nous pouvons dire qu'il a constitué, malgré ses différentes limites, une avancée très importante dans notre réflexion concernant l'enseignement / apprentissage du vocabulaire en classe de FLE.

En effet, au tout début de notre recherche se trouvait une simple intuition tirée de nos différentes lectures et expériences professionnelles, qui est devenue notre hypothèse de départ : enseigner le lexique en FLE semblait se limiter, majoritairement, à enseigner la signification du mot voire simplement son noyau sémantique (au sens de Galatanu, 2000), qui s'il n'est pas universel (Galatanu, in Cozma, Galatanu & Marie, 2007) ne permet pas d'appréhender toutes les composantes du vocabulaire, qu'elles soient « psychologiques, sociologiques, culturelles et pragmatiques – ou situationnelles - » (Galisson, 1983 : 4).

Cette hypothèse nous a amenée à nous intéresser à la dichotomie signification / sens introduite par Ducrot (1980) et reprise par Rastier puis Galatanu, qui distingue entre le plan de la langue et celui du discours. C'est ainsi que nous avons commencé à envisager la construction discursive du sens, qui explique notre intérêt pour la sémantique, et plus particulièrement la théorie de la SPA de Galatanu (2000).

Très vite et puisque nous nous destinons à l'enseignement du français, il est apparu indispensable de laisser une large place, dans cette recherche, à un versant plus didactique et d'exploiter ce modèle sémantique très complexe pour sensibiliser les apprenants aux différents enjeux d'un mot, à ses différents aspects, sans les surcharger cognitivement par l'utilisation d'une terminologie scientifique. C'était là le défi le plus important de ce travail : rendre l'analyse sémantique au travers de la SPA accessible aux apprenants, par l'intermédiaire de la construction d'outils adéquats et un guidage permettant à la fois d'amener les étudiants là où nous souhaitons et de les laisser assez libres pour qu'ils puissent construire eux-mêmes ces connaissances et adopter un regard différent du nôtre sur les discours.

Cependant et avant même de proposer une solution à un problème, il faut démontrer son existence. C'est cette évidence qui est à l'origine de l'état des lieux de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire à l'Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, qui a été à la fois notre lieu de stage et notre terrain de recherche. Et en effet, cet état des lieux a semblé démontrer une certaine conception du lexique en tant qu'outil permettant de communiquer, auquel peu voire pas de séances / séquences sont consacrées, bien qu'enseignants et étudiants s'accordent à

dire que le vocabulaire est important dans la communication en langue étrangère. De plus, les analyses linguistiques ont démontré qu'aucun apprenant n'avait, de façon claire, replacé les mots à travailler dans leur contexte socioculturel d'origine, soit le contexte français. Par ailleurs, un seul a indiqué, dans l'exercice de définitions, qu'il existait possiblement, pour le mot *paix*, autant de sens que de locuteurs et a donc pris en compte les variations plus interindividuelles du sens. Si un peu moins de la moitié des répondants a également abordé cette dimension dans l'exercice de production écrite, il nous semble malgré tout que c'était de façon majoritairement non consciencisée, et qu'un travail de sensibilisation concernant la construction discursive du sens et ses variations plus socioculturelles apparaîtrait donc cohérent.

Nous pouvons ici souligner que cet état des lieux, en raison de la charge de travail très importante qu'il a représentée, a en réalité été conduit dans les dernières semaines de notre stage, ce qui implique que le protocole était lui en cours depuis longtemps. Cependant, cette incohérence chronologique, qui n'est pas la seule à laquelle nous avons dû faire face, s'est imposée en raison de contraintes temporelles et organisationnelles sur lesquelles nous n'avions aucun contrôle. Nous avons donc conscience que la validité de notre travail peut être remise en question, mais nous pensons que ses apports sont plus importants que ses limites, et c'est pourquoi nous avons pris le parti de le mener à terme de la façon la plus rigoureuse possible.

Pour en revenir à notre recherche et après avoir mené à bien l'étude de notre lieu de stage, nous avons donc élaboré une proposition didactique qui consistait en une séquence de douze séances consacrée à l'étude du mot *immigration* dans un corpus de discours politiques. Cette analyse était précédée d'une exposition culturelle importante, qui permettait à la fois d'apporter aux apprenants des connaissances concernant le système politique et le phénomène de l'immigration en France, mais également de contextualiser les différents discours du corpus, afin qu'ils puissent être qualifiés de documents authentiques.

Cette proposition didactique, qui a pu avoir lieu grâce à l'investissement des étudiants, a fourni des résultats très intéressants. En effet et même si l'absence de pré-test viable ne permet pas d'être catégorique, on observe dans les définitions du mot *immigration* rédigées par les apprenants avant la dernière séance qu'ils sont 5 sur 8 à replacer le mot dans son contexte socioculturel d'origine et 6 sur 8 à tenir compte des différentes positions que l'on peut adopter sur ce phénomène, un des apprenants ayant explicitement indiqué qu'il y avait la définition du dictionnaire, et qu'il fallait ensuite la contextualiser.

En mettant ces résultats en perspective avec notre état des lieux, on peut donc observer des résultats encourageants, semblant indiquer que notre proposition didactique permet effectivement de travailler sur la représentation du vocabulaire chez les étudiants.

Cependant, on peut également penser que mis en place sur un seul semestre, ce protocole ne modifiera probablement pas en profondeur et sur le long terme les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants pour acquérir le lexique, ceux-ci étudiant le français mais également l'anglais depuis sept semestres à l'université. Il constitue malgré tout une piste de réflexion qu'il serait très intéressant de poursuivre.

Bien sûr, apprendre une langue étrangère ne peut se limiter à une connaissance de son lexique, aussi approfondie soit-elle, et nous n'avons donc exploré dans cette recherche qu'un versant de l'enseignement / apprentissage des langues. Cependant, cette réflexion est selon nous importante et nous avons pu démontrer, tout au long de notre travail, les enjeux majeurs du vocabulaire, dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère mais également en langue maternelle. La prise de conscience des différents possibles argumentatifs (Galatanu, 2000) d'un mot par l'analyse de la construction discursive du sens contribue ainsi à mieux armer les apprenants, à leur permettre d'améliorer leur communication en langue-cible, de prendre des positions de façon plus éclairée et de repérer les argumentations dans le discours.

Il est donc essentiel de repenser le lexique, d'en faire évoluer les représentations, notamment du côté des enseignants qui vont énormément influencer la conception du vocabulaire de l'apprenant. Ce constat est d'autant plus vrai si l'on enseigne à des étudiants qui sont destinés, un jour, à prendre notre place et à se voir eux-mêmes devoir transmettre ces connaissances.

Pour toutes ces raisons, travailler sur la construction discursive du sens au travers de la SPA (Galatanu, 2000) et sur les composantes référentielle et socioculturelle de la compétence de communication (au sens de Moirand, 1982) s'est avéré très intéressant et semble nécessaire si l'on veut contribuer à développer chez l'apprenant non seulement une réelle capacité à communiquer en langue étrangère mais également une compétence sémantique (au sens de Galatanu, 2006) permettant des productions fluides et pertinentes. À nouveau, il est important de préciser ici que communiquer en langue-cible nécessite bien d'autres compétences / connaissances que nous n'avons pas abordées dans cette recherche.

La séquence que nous proposons dans ce travail répond à ces différents objectifs, et a de plus été conçue pour pouvoir s'adapter au mieux aux différentes contraintes institutionnelles, temporelles et individuelles auxquelles un enseignant peut être confronté. En effet, en plus de

permettre un travail sur les différentes compétences fondamentales définies par le CECRL (compréhension et production orales, compréhension et production écrites), elle peut être déclinée en différents exercices pour correspondre au mieux aux besoins des enseignants comme des apprenants. Cette flexibilité se veut un lien entre théorie et pratique, dans le but d'éviter de prendre de haut les enseignants, qui fournissent déjà, notamment à l'UPN, un énorme travail.

Nous avons également démontré, en ce qui concerne plus particulièrement l'enseignant, la nécessité de toujours se remettre en question et de réfléchir continuellement à sa pratique⁹⁴, pour répondre au mieux aux besoins des apprenants, mais également pour éviter certains écueils comme le discours de propagande, qui est un danger d'autant plus grand que l'on s'attaque à des sujets aussi polémiques que l'immigration. En effet, nous avons pu observer dans le protocole que malgré nos précautions, aucun apprenant n'avait formulé de discours allant à l'encontre de nos opinions. Il est alors possible de se demander si cette absence d'opposition provient d'une adhésion des étudiants à notre thèse et ce de façon éclairée, ou d'un manque d'exercice de regard critique concernant notre discours enseignant.

Or, comme nous l'avons déjà mentionné, le rôle de l'enseignant est selon nous d'amener l'apprenant à construire ses propres positions, représentations, attitudes, et non de lui imposer celles qu'il pense pertinentes. Il s'agit donc de fournir à l'étudiant l'ensemble des outils dont il aura besoin pour pouvoir par la suite réfléchir, prendre position de façon critique et autonome.

L'autonomie est d'ailleurs une autre notion centrale de notre recherche, en tant qu'objectif final de l'enseignement tel que nous l'envisageons. Cette autonomie doit nécessairement être guidée et surtout, il est indispensable qu'elle s'accompagne d'un regard critique de l'apprenant, aucune décision éclairée ne pouvant être prise en l'absence de compétence réflexive. Par ailleurs, plus un étudiant est autonome et critique, plus il pourra remettre en question le discours de l'enseignant et moins le risque de prosélytisme, conscient ou non, sera grand.

C'est cette réflexion critique voire autocritique qui, en plus de permettre une réelle accession à l'autonomie de la part des apprenants, permet de remplir des objectifs plus spécifiques de l'enseignement des langues. Ainsi, Trim indique que parmi les finalités ultimes de l'enseignement des langues, on retrouve « un élargissement de l'horizon de communication de l'étudiant, au-delà de sa propre communauté linguistique » et « une prise de conscience qu'il existe d'autres formes valables pour organiser, catégoriser et exprimer l'expérience et d'autres

⁹⁴On peut faire un lien ici avec l'analyse de pratique enseignante proposée par M. Pescheux (2007)

façons de mener à bien l'interaction personnelle » ⁹⁵ . On retrouve ici la nécessité, pour l'enseignant, d'amener les apprenants à faire preuve d'une ouverture sur l'autre, sur sa culture, ouverture qui est dans la société d'aujourd'hui de plus en plus nécessaire.

L'enseignement / apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère doit donc également permettre d'approcher l'autre, le sens contenant nécessairement un aspect socioculturel et les mots étant, selon Galisson, une entrée vers la culture (1983). C'est également par eux que nous catégorisons, communiquons, interagissons, dénommons et nommons (Siblot, 1997), argumentons (Galatanu, 2000). Apprivoiser les mots et leurs enjeux revient donc, finalement, à pouvoir exercer un regard critique non seulement sur le discours des autres, mais également sur son propre discours.

⁹⁵Trim J. in Van Ek, 1986, cité par Martin Peris, in Lions-Oliveri & Liria, 2009 : 107

BIBLIOGRAPHIE

- **Articles et ouvrages**

ADEN, J. (2006). Évaluer l'impact des stéréotypes dans les supports multimédias.

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 9, 130-128.

ANSCOMBRE, J.-C., DUCROT, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Éditions Pierre Mardaga, Bruxelles.

BENVENISTE, Emile. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Gallimard, Paris, coll. Tel.

BERARD, E. (1991). *L'approche communicative : théorie et pratiques*. CLE international, Paris.

BESSE, H. & GALISSON, R. (1980). *Polémique en didactique : du renouveau en question*. CLE International, Paris.

CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and communication*, 1(1), 1-47.

CAREL, M. (2011). *L'entrelacement argumentatif. Lexique, discours et blocs sémantiques*. Honoré Champion, Paris.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse de discours*. Éditions le Seuil, Paris.

CHARAUDEAU, P. (2007). *Le discours politique. Les masques du pouvoir*. Vuibert, Paris

CHARAUDEAU, P. (2009). Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique. *Corpus* [En ligne], 8.

CHOMSKY, N. (1969). *Le langage et la pensée*. Petite Bibliothèque Payot, Paris.

COSTE, D. & GALISSON, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette, Paris.

COZMA, A.-M., GALATANU, O. & MARIE, V. (2007). *Sens et signification dans les espaces francophones. La construction discursive du concept de francophonie*. Éditions scientifiques internationales, Bruxelles, coll. Gramm-R.

DALBERA, J.-P. (2002). Le corpus entre données, analyse et théorie. *Corpus* [En ligne], 1.

DEPELTEAU, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. De Boeck, Canada.

DUCROT, O. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Éditions du seuil, Paris.

DUCROT, O. et al. (1980). *Les mots du discours*. Les Éditions de Minuit, Paris.

FASTREZ, P. (2014). La prise en compte du corps en sémantique cognitive. *Hermès*, 68, 36-42.

GALATANU, O. (2000). *Signification, sens et construction discursive de soi et du monde*. Presses universitaires de France, Paris.

GALATANU, O. (2006). La dimension axiologique de la dénomination. *M. Riegel*.

GALATANU, O., PIERRARD, M., VANRAEMDONCK, D. (dir.) (2009). *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*. Éditions scientifiques internationales, Bruxelles, coll. Gramm-R.

GALISSON, R. (1983). *Des mots pour communiquer : éléments de lexicométhodologie*. CLE international, Paris.

GALISSON, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. CLE international, Paris.

GARRIC, N., LONGHI, J. (dir.) (2009). *L'analyse linguistique des corpus discursifs. Des théories aux pratiques, des pratiques aux théories*. Presses universitaires Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, coll. Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage.

GARRIC, N., LONGHI, J. (2014). L'amalgame en discours : négociation métalangagière sur le sens et ses enjeux. *HAL*.

GASS, S. M., SELINKER, L. (2008). *Second Language Acquisition : an Introductory Course. Third Edition*. Taylor & Francis, New York.

GERMAIN, C. & NETTEN, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 07, 55-69.

GUILHAUMOU, J. (2002). Le corpus en analyse de discours : perspective historique. *Corpus* [En ligne], 1.

HYMES, D.H. Traduit par MUGLER, F. (1991). *Vers la compétence de communication*. Hatier-Didier, Paris, coll. Langues et apprentissage des langues.

JAUBERT, A. (2002). Corpus et champs disciplinaires. Le rôle du point de vue. *Corpus* [En ligne], 1.

JONES, R. A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. De Boeck Université, Bruxelles.

KLEIBER, G. (1990) *La sémantique du prototype : Catégories et sens lexical*. Presses Universitaires de France, Paris

KLEIBER, G. (1999). *Problèmes de sémantique : la polysémie en questions*. Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq.

KRIEG-PLANQUE, A. (2012). *Analyser les discours institutionnels*. Armand Colin, Paris.

LAHLOU, S. (2009). La place actuelle de l'enseignement du vocabulaire dans les classes de FLE du secondaire hellénique : attitudes et pratiques des enseignants. *Synergies Sud-Est européen*, 2, 37-43.

LARRIVEE, P. (2008). *Une histoire du sens : panorama de la sémantique linguistique depuis Bréal*. Éditions scientifiques internationales, Bruxelles, coll. Gramm-R.

LAVERGNE, C & SIBLOT, P. (1993). Les fabriques du sens commun : presse régionale et discours d'exclusion. *Hommes et Migrations*, 1169, 34-37.

LE PEN, J.-M. (1985). *Pour la France*. Albatros, Aix en Provence.

LIONS-OLIVERI, M.-L. & LIRIA, P. (coord.) (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Éditions Maison des Langues, Paris.

LONGHI, J. (2008). *Objets discursifs et doxa. Essai de sémantique discursive*. L'Harmattan, Paris.

MAYAFFRE, D. (2005). Les corpus politiques : objet, méthode et contenu. Introduction. *Corpus* [En ligne], 4.

McCARTHY, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford University Press, Oxford.

McCARTHY, M. & SCHMITT, N. (1997). *Vocabulary : Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, Cambridge.

MOESCHLER, J. & ZUFFEREY, S. (2012). *Initiation à l'étude du sens : sémantique et pragmatique*. Sciences Humaines Éditions, Auxerre.

MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette, Paris.

MUCCHIELLI, R. (1990). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*. ESF Éditeur, Paris.

MÜNCHOW (von) Patricia. (2010) Langue, discours, culture : quelle articulation ? (1^{ère} et 2^{ème} partie). *Signes, Discours et Sociétés* [en ligne], 4.

PESCHEUX, M. (2007). *Analyse de pratique enseignante en FLE/S. Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*. L'Harmattan, Paris.

RASTIER, F. (1987). *Sémantique interprétative*. Presses Universitaires de France, Paris.

RASTIER, F. (1990). Signification, sens et référence du mot. *HERMES-Journal of Language and Communication in Business*, 3(4), 9-29.

RICHTERICH, R. & WIDDOWSON, H.G. (1991). *Description, présentation et enseignement des langues*. Hatier-Didier, Paris, coll. Langues et apprentissage des langues.

SARFATI, G.-E. (2004). La sémantique : de l'énonciation au sens commun. Éléments d'une pragmatique topique. *Texte* [en ligne].

SIBLOT, P. (1997). Nomination et production de sens : le praxème. *Langages*, 127, 38-55.

SIBLOT, P. (2001). De la dénomination à la nomination. *Cahiers de praxématique* [En ligne], 36, document 8.

SINGLY, de, F. (2005). *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*. Armand Colin, Paris.

WIDDOWSON, H.G. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Hatier-Credif, Paris, coll. Langues et apprentissage des langues.

- **Mémoires**

HAMEL, N. (2011) Procédure et normes scientifiques de l'élaboration du questionnaire d'enquête. Cas des mémoires de magister de FLE (Mémoire de maîtrise). Université de Biskra, Algérie.

- **Consultations des dictionnaires en ligne**

Colonisation (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/colonisation/17295?q=colonisation#17162>

Colonisation (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/Colonisation>

Colonisation (2017). Le Dictionnaire. Repéré à <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=colonisation>

Colonisation (2017). Reverso. Repéré à <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/colonisation>

Coloniser (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coloniser/17297>

Coloniser (2017). Le Dictionnaire. Repéré à <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=coloniser>

Coloniser (2017). Reverso. Repéré à <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/coloniser>

Écologie (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/écologie/27614?q=écologie#27467>

Écologisme (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/écologisme/27617>

Écologie (2017). Le Dictionnaire. Repéré à <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=écologie>

Écologisme (2017). Reverso. Repéré à <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/écologi>

Égal (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/égal/27988?q=égal#27846>

Égalité (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/égalité>

Égalité (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/égalité/28005?q=égalité#27863>

Égalité (2017). Le Dictionnaire. Repéré à <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=égalité>

Égalité (2017). Reverso. Repéré à <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/égalité>

Guerre (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/guerre>

Guerre (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/guerre/38516?q=guerre#38455>

Guerre (2017). Le Dictionnaire. Repéré à <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=guerre>

Guerre (2017). Reverso. Repéré à <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/guerre>

Immigration. (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/immigration>

Immigration. (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/immigration/41704>

Immigration. (2017). Lintern@aute. Repéré à <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/immigration/>

Migrant. (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/migrant>

Migrant. (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/migration/51399>

Migrant (2017). Reverso. Repéré à <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/migrant>

Migration (2017). Reverso. Repéré à <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/migration>

Migration (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/migration>

Migration (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/migration/51399?q=migration#51281>

Paix (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/paix>

Paix (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/paix/57298?q=Paix#56967>

Paix (2017). Le Dictionnaire. Repéré à <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=paix>

Paix (2017). Reverso. Repéré à <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/paix>

Politique (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/politique>

Politique (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/politique/62192?q=politique#61492>

Politique (2017). Le Dictionnaire. Repéré à <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=politique>

Politique (2017). Reverso. Repéré à <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/politique>

Public (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/public>

Public (2017). Le Dictionnaire. Repéré à <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=public>

Public (2017). Reverso. Repéré à <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/public>

Terrorisme (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/Terrorisme>

Terrorisme (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/terrorisme/77478?q=terrorisme#76566>

Terrorisme (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/Terrorisme>

Terrorisme (2017). Le Dictionnaire. Repéré à <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=Terrorisme>

Terrorisme (2017). Reverso. Repéré à <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/terrorisme>

Transports (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/transports>.

Transports publics (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/transports/79213/locutionq=transports+publics#176313>

Transport (2017). Le Dictionnaire. Repéré à <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=transport>

Transport (2017). Reverso. Repéré à <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/transport>.

Travail (2017). CNRTL. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/travail>

Travail (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/travail/79284?q=travail#78326>

Travail (2017). Le Dictionnaire. Repéré à <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=travail>

dictionnaire.com/definition.php?mot=travail

Travail (2017). Reverso. Repéré à <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/travail>

Union européenne (2017). LAROUSSE, Dictionnaires en ligne. Repéré à http://www.larousse.fr/encyclopedie/autre-region/Union_europeenne/147898

Union européenne (2017). La Toupie. Repéré à http://www.toupie.org/Dictionnaire/Union_europeenne.htm

Union européenne (2017). Le dico du commerce international. Repéré à <https://www.glossaire-international.com/pages/tous-les-termes/union-europeenne-ue.html>

Union européenne (2017). Lintern@ute. Repéré à <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/union-europeenne/>

- **Cours universitaires**

GARRIC, N. (2016-2017). CM : Stéréotypes linguistiques. Recueil inédit, Université de Nantes.

ANNEXES

Annexe 1 : première version du questionnaire à destination des apprenants

Questionnaire : le vocabulaire

Bonjour,

je m'appelle Caroline Barbot et je suis étudiante en deuxième année de Master Français en tant que Langue Étrangère (FLE) à l'Université de Nantes en France. Je suis ici à Bogotá pour effectuer mon stage de fin d'études et rédiger mon travail de recherche qui s'intéresse au vocabulaire. C'est pour cela que j'ai besoin de votre aide en tant qu'étudiants de français.

Ce questionnaire n'est pas une évaluation, ce n'est pas un test. C'est simplement un outil qui va m'aider dans mon travail.

Vous allez d'abord lire les questions, et vérifier que vous les comprenez bien. Ensuite, répondez le plus honnêtement possible. Vos réponses ne seront pas jugées, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Si vous pouvez répondre en français faites-le, sinon il est autorisé de répondre en espagnol.

Pour les définitions, vous n'avez pas le droit d'utiliser un dictionnaire ou de chercher sur internet. Si vous connaissez le mot vous répondez, sinon ce n'est pas grave.

Il est également important de signaler que ce questionnaire est anonyme.

Merci d'avance pour votre aide !

Sexe : F ... M ...

Âge :

Quelle est votre langue maternelle ?

Quel cours de français suivez-vous actuellement ?

Avez-vous déjà étudié le français avant d'arriver à la Pontificia Universidad Javeriana ?

.....

Si oui, dans quel contexte ?

.....

.....

.....

Êtes-vous déjà allé(e) en France ?

Si oui, dans quel contexte et pour combien de temps ?

.....

.....

.....

Quelle autre langue étudiez-vous ?

Selon vous, est-il nécessaire d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ?

Si possible, justifiez votre réponse.

.....

.....

.....

.....

Comment vous enseigne-t-on habituellement le vocabulaire français en cours à la Pontificia Universidad Javeriana ?

.....

.....

.....

.....

Comment apprenez-vous habituellement le vocabulaire français en cours à la Pontificia Universidad Javeriana ?

.....

.....

Si vous demandez à votre professeur de français la signification d'un mot inconnu, quelle est sa réaction ?

.....

.....

.....

.....

.....

Quelles définitions donneriez-vous aux mots suivants ?

Transports publics

.....

.....

.....

Terrorisme

.....

.....

.....

Paix

.....

.....

.....

Selon vous, les noms suivants sont-ils positifs, négatifs ou neutres ?

Politique

Travail

Égalité

Migration

Guerre

Écologie

Union européenne

Écrivez les trois premiers mots que vous associez à chacun des mots ci-dessus. Pour tous les mots supplémentaires, indiquez s'ils sont, selon vous, positifs, négatifs ou neutres.

Politique

Travail

Égalité

Migration

Guerre

Écologie

Union européenne

Traduisez en espagnol :

La pollution

.....

Bonsoir

.....

Mon copain

.....

Cette fille est bonne.

.....

Déclaration d'un homme politique français en novembre 2016 concernant la colonisation :

« [...] il y a eu la torture, mais aussi l'émergence d'un État, de richesses, de classes moyennes.
Il y a eu des éléments de civilisation et des éléments de barbarie. »

Réagissez à cette citation, en commençant par définir ce qu'est, selon vous, la colonisation.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 2 : version finale du questionnaire à destination des apprenants

Questionnaire : le vocabulaire

Bonjour,

je m'appelle Caroline Barbot et je suis étudiante en deuxième année de Master Français en tant que Langue Étrangère (FLE) à l'Université de Nantes en France. Je suis ici à Bogotá pour effectuer mon stage de fin d'études et rédiger mon travail de recherche qui s'intéresse au **vocabulaire**. C'est pour cela que j'ai besoin de votre aide en tant qu'étudiants de français.

Ce questionnaire n'est pas une évaluation, ce n'est pas un test. C'est simplement un outil qui va m'aider dans mon travail.

Vous allez d'abord lire les questions, et vérifier que vous les comprenez bien. Ensuite, répondez le plus honnêtement possible. Vos réponses ne seront pas jugées, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Pour les définitions, vous n'avez pas le droit d'utiliser un dictionnaire ou de chercher sur internet. Si vous connaissez le mot vous répondez, sinon ce n'est pas grave.

Il est également important de signaler que ce questionnaire est anonyme.

Merci d'avance pour votre aide !

Sexe : F ... M ...

Âge :

Quelle est votre langue maternelle ?.....

Niveau et groupe (numéro) de français à l'Université :

LFC1 :	LFC2 :	LFC3 :	LFC4 :	CLF :	LLF :	LF1 :	LF2 :	OPT.FLE1 :
—	—	—	—	—	—	—	—	—

Avez-vous déjà étudié le français avant d'arriver à l'Universidad Pedagógica Nacional ?

Oui Non _

Si oui, dans quel contexte ?

.....

Êtes-vous déjà allé(e) en France ? Oui Non _

Si oui, dans quel contexte et pour combien de temps ?

.....

Quelle(s) autre(s) langue(s) étudiez-vous ?

.....

1 Selon vous, est-il nécessaire d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ? Si possible, justifiez votre réponse.

.....

2 Quels supports utilise votre professeur pour vous enseigner le vocabulaire français à l'Universidad Pedagógica Nacional ? Cochez la ou les réponse(s) qui s'applique(nt).

Manuel pédagogique		Listes de vocabulaire
Textes littéraires		Supports audio
Supports vidéo		Autre :
Documents authentiques (précisez lesquels) :		
.....		
.....		
.....		
.....		

3a Comment mémorisez-vous le vocabulaire de la langue française ? Cochez la ou les réponse(s) qui s'applique(nt).

Je fais des listes de vocabulaire.		Je répète plusieurs fois les mots.
J'utilise des logiciels en ligne pour pratiquer le français.		Je l'associe avec des images dans mon cours.
Je trouve des occasions de parler / d'écrire en français (discussions avec des natifs, forums en ligne...).		Je regarde des vidéos et/ou écoute des chansons en français.
Je le réutilise dans des activités/textes que le professeur nous demande de faire/rédiger.		Je le réutilise dans des activités/textes que je décide de faire/rédiger et que je remets au professeur.
Autre :		
.....		

3b Pourquoi avez-vous choisi cette méthode / ces méthodes ?

.....

.....

.....

4 Si vous demandez à votre professeur de français la signification d'un mot inconnu, quelle est sa réaction ? Cochez la ou les réponse(s) qui s'applique(nt).

Il/Elle donne une courte explication en français.		Il/Elle donne une courte explication en espagnol.
Il/Elle donne une traduction du mot en espagnol.		Il/Elle vous demande de chercher dans le dictionnaire.
Il/Elle donne des exemples en français.		Autre :

5 Combien de temps prend votre professeur de français pour expliquer un mot inconnu ?

Quelques secondes.		Quelques minutes.		Une séance entière.	
Ça dépend (expliquez) :					
.....					

6 Comment est organisé l'enseignement du vocabulaire par votre professeur ? Cochez la ou les réponse(s) qui s'applique(nt).

Il/Elle enseigne le vocabulaire selon des thèmes (santé, nourriture, université...).		Il/Elle donne le vocabulaire nécessaire selon les besoins des étudiants.
Il/Elle organise des séances entières sur un mot de vocabulaire.		Il/Elle enseigne le vocabulaire selon des situations de communication, des actes de parole à apprendre (intervenir dans une discussion, demander de l'aide...).
Il/Elle enseigne le vocabulaire selon l'organisation / la progression du manuel de français qu'il /elle utilise pour donner le cours.		Autre :

7 Si vous rencontrez un mot inconnu dans un texte ou un document audio / vidéo à travailler à la maison, que faites-vous ? Cochez la ou les réponse(s) qui s'applique(nt).

Je vais chercher dans un dictionnaire français-français.		Je vais chercher dans un dictionnaire français-espagnol.
Je vais chercher dans un dictionnaire français-espagnol, puis dans un dictionnaire français-français.		Je vais chercher plusieurs explications pour en faire un résumé.
Je le recherche dans d'autres documents authentiques.		Autre :

8 Quelles définitions donneriez-vous aux mots suivants ?

Transports publics

.....
.....
.....
.....

Terrorisme

.....
.....
.....
.....

Paix

.....
.....
.....
.....

9a Selon vous, les noms suivants sont-ils positifs (+), négatifs (-) ou neutres (Ø) ?

Politique		Travail		Égalité		Migrant	
Guerre		Écologie		Union européenne			

9b Écrivez les trois premiers mots que vous associez à chacun des mots ci-dessus. Pour tous les mots supplémentaires, indiquez s'ils sont, selon vous, positifs (+), négatifs (-) ou neutres (Ø) .

Politique
 Travail
 Égalité
 Migrant
 Guerre
 Écologie
 Union européenne

10 Traduisez en espagnol :

La pollution :
 Bonsoir :
 Mon copain :
 Cette fille est bonne :

11 Déclaration d'un homme politique français en novembre 2016 concernant la colonisation :
 « [...] il y a eu la torture, mais aussi l'émergence d'un État, de richesses, de classes moyennes.
 Il y a eu des éléments de civilisation et des éléments de barbarie. »
 Réagissez à cette citation, en commençant par définir ce qu'est, selon vous, la colonisation.

.....

Annexe 3 : questionnaire à destination des enseignants

Questionnaire : le vocabulaire

Bonjour,

je m'appelle Caroline Barbot et je suis étudiante en deuxième année de Master Français en tant que Langue Étrangère (FLE) à l'Université de Nantes en France. Je suis ici à Bogotá pour effectuer mon stage de fin d'études et rédiger mon travail de recherche qui s'intéresse au vocabulaire. C'est pour cela que j'ai besoin de votre aide en tant qu'enseignants de français.

Ce questionnaire n'est pas une évaluation, c'est simplement un outil qui va m'aider dans mon travail.

Je vais vous lire les questions : en cas d'ambiguïté, n'hésitez pas à demander des précisions. Ensuite, répondez le plus honnêtement possible. Vos réponses ne seront pas jugées, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Il est également important de signaler que ce questionnaire est anonyme et que votre nom n'apparaîtra à aucun moment dans le travail final.

Si vous donnez votre accord, cet entretien sera enregistré. Cet enregistrement, pour des raisons d'anonymat, ne sera jamais diffusé et servira uniquement à la retranscription.

Merci d'avance pour votre aide !

Sexe : F ... M ...

Quelle est votre langue maternelle ?

Depuis combien de temps enseignez-vous à l'Universidad Pedagógica Nacional ?

Avez-vous enseigné le français ailleurs ? Si oui, dans quelles conditions (public, contexte, durée) ?

.....
.....

Avez-vous effectué vos études à l'Universidad Pedagógica Nacional ? (licence + Master + doctorat)

.....
.....
.....

Êtes-vous déjà allé(e) en France ?

Si oui, dans quel contexte et pour combien de temps ? Et il y a combien de temps ?

.....
.....
.....

Quelle(s) autre(s) langue(s) avez-vous étudiées ?

.....

Enseignez-vous une autre langue que le français et si oui, laquelle ? Où enseignez-vous cette langue ?

.....

Vous est-il déjà arrivé d'utiliser un manuel pour enseigner le français ?

.....
.....
.....

Pourquoi enseignez-vous le français ?

.....
.....

Selon vous, est-il nécessaire d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ?
Si possible, justifiez votre réponse.

.....

.....

.....

Comment définiriez-vous le mot « mot » ?

.....

.....

.....

.....

Définissez les mots suivants tels que vous les définiriez à un apprenant :

Terrorisme

.....

.....

.....

Moyens de transports

.....

.....

.....

Guerre

.....

.....

.....

Paix

.....

.....

.....

Colonisation

.....

.....

.....

Vous diffusez, en classe, un support écrit ou oral. Si un élève vous demande un mot de vocabulaire inconnu, comment réagissez-vous ?

.....

.....

.....

Quelle est, selon vous, la place du dictionnaire bilingue dans les cours de langue ?

.....

.....

.....

Et celle du dictionnaire unilingue ?

.....

.....

.....

Comment conseillez-vous à vos étudiants d'apprendre le vocabulaire français lorsqu'ils sont chez eux ?

.....

.....

.....

Comment avez-vous, en tant qu'apprenant, acquis votre vocabulaire en français ?

.....

.....

.....

Vos stratégies d'apprentissage du vocabulaire ont-elles influencé votre action enseignante dans le même domaine ?

.....

.....

.....

Quelle est l'approche ou la méthodologie d'enseignement que vous privilégiez, en général, à l'intérieur de vos cours ?

.....

.....

.....

Comment cette approche / méthodologie influence-t-elle votre enseignement du vocabulaire ?

.....
.....
.....

Vous est-il arrivé de consacrer des séances entières à faire apprendre le lexique d'une langue étrangère ?

.....
.....

En général, combien de temps utilisez-vous pour définir un mot ?

- Plutôt quelques secondes
- Plutôt quelques minutes
- Une séance entière
- Ça dépend :

D'une façon générale, comment est organisé votre enseignement du vocabulaire ? Dites « oui » ou « non » à chaque affirmation et si possible, indiquez la phrase dans laquelle vous vous reconnaissez le mieux.

- J'enseigne le vocabulaire utile au thème de la leçon du jour.
- J'enseigne le vocabulaire selon les besoins immédiats des apprenants dans la communication.
- C'est l'enseignement du vocabulaire qui détermine ma progression.
- J'organise des séances entières sur un mot de vocabulaire.
- J'enseigne le vocabulaire selon des situations de communication, des actes de parole à apprendre (intervenir dans une discussion, demander de l'aide).
- J'enseigne le vocabulaire selon l'organisation / la progression du manuel de français que j'utilise pour donner le cours.
- Autre (précisez) :

.....

Annexe 4 : lettres de consentement

Personne en charge de la recherche : Caroline Barbot

Lettre de consentement

Enregistrements audios

Dans le contexte de l'Université, je mène une recherche sur l'apprentissage / l'enseignement du vocabulaire. Pour mener à bien ce projet, je vais conduire avec vous un entretien, que je souhaite enregistrer pour des besoins de retranscription. Je souhaiterais que vous indiquiez ci-dessus à quels usages de cet enregistrement ou de sa retranscription vous consentez. Ce consentement dépend entièrement de vous et jusqu'au mois de septembre, vous pouvez à tout moment changer d'avis. J'utiliserai cet enregistrement uniquement de la façon que vous autorisez. Pour chacune de ces utilisations, vos noms n'apparaîtront pas.

Veuillez utiliser vos initiales pour indiquer votre consentement.

- ☒ 1 L'enregistrement peut être étudié par la personne en charge de la recherche (Caroline Barbot) pour mener à bien le projet de recherche.
- ☒ 2 La retranscription de cet enregistrement peut être montrée à d'autres personnes guidant la recherche ou durant un examen oral.
- ☒ 3 La retranscription de cet enregistrement peut être utilisée dans des publications scientifiques.

J'ai lu la description ci-dessus et donne mon consentement pour les usages de l'enregistrement et de sa retranscription comme indiqué ci-dessus.

Fait à Bogotá le 30 mai 2017.

Signature



Personne en charge de la recherche : Caroline Barbot

Lettre de consentement

Enregistrements audios

Dans le contexte de l'Université, je mène une recherche sur l'apprentissage / l'enseignement du vocabulaire. Pour mener à bien ce projet, je vais conduire avec vous un entretien, que je souhaite enregistrer pour des besoins de retranscription. Je souhaiterais que vous indiquiez ci-dessus à quels usages de cet enregistrement ou de sa retranscription vous consentez. Ce consentement dépend entièrement de vous et jusqu'au mois de septembre, vous pouvez à tout moment changer d'avis. J'utiliserai cet enregistrement uniquement de la façon que vous autorisez. Pour chacune de ces utilisations, vos noms n'apparaîtront pas.

Veuillez utiliser vos initiales pour indiquer votre consentement.

1 L'enregistrement peut être étudié par la personne en charge de la recherche (Caroline Barbot) pour mener à bien le projet de recherche.

2 La retranscription de cet enregistrement peut être montrée à d'autres personnes guidant la recherche ou durant un examen oral.

3 La retranscription de cet enregistrement peut être utilisée dans des publications scientifiques.

J'ai lu la description ci-dessus et donne mon consentement pour les usages de l'enregistrement et de sa retranscription comme indiqué ci-dessus.

Fait à *Barbot* le *24/05/* 2017.

Signature



Personne en charge de la recherche : Caroline Barbot

Lettre de consentement

Enregistrements audios

Dans le contexte de l'Université, je mène une recherche sur l'apprentissage / l'enseignement du vocabulaire. Pour mener à bien ce projet, je vais conduire avec vous un entretien, que je souhaite enregistrer pour des besoins de retranscription. Je souhaiterais que vous indiquiez ci-dessus à quels usages de cet enregistrement ou de sa retranscription vous consentez. Ce consentement dépend entièrement de vous et jusqu'au mois de septembre, vous pouvez à tout moment changer d'avis. J'utiliserai cet enregistrement uniquement de la façon que vous autorisez. Pour chacune de ces utilisations, vos noms n'apparaîtront pas.

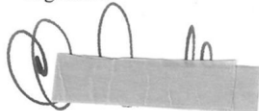
Veuillez utiliser vos initiales pour indiquer votre consentement.

- 0.0 1 L'enregistrement peut être étudié par la personne en charge de la recherche (Caroline Barbot) pour mener à bien le projet de recherche.
- 0.0 2 La retranscription de cet enregistrement peut être montrée à d'autres personnes guidant la recherche ou durant un examen oral.
- 0.0 3 La retranscription de cet enregistrement peut être utilisée dans des publications scientifiques.

J'ai lu la description ci-dessus et donne mon consentement pour les usages de l'enregistrement et de sa retranscription comme indiqué ci-dessus.

Fait à Dagori le 01 Juin 2017.

Signature



Annexe 5 : version remédiée du questionnaire à destination des apprenants

Questionnaire : le vocabulaire

Bonjour,

je m'appelle Caroline Barbot et je suis étudiante en deuxième année de Master Français en tant que langue étrangère (FLE) à l'Université de Nantes en France. Je suis ici à Bogotá pour effectuer mon stage de fin d'études et rédiger mon travail de recherche qui s'intéresse au **vocabulaire**. C'est pour cela que j'ai besoin de votre aide en tant qu'étudiants de français.

Ce questionnaire n'est pas une évaluation, ce n'est pas un test. C'est simplement un outil qui va m'aider dans mon travail.

Vous allez d'abord lire les questions, et vérifier que vous les comprenez bien. Ensuite, répondez le plus honnêtement possible. Vos réponses ne seront pas jugées, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Si vous pouvez répondre en français faites-le, sinon il est autorisé de répondre en espagnol. Pour les définitions, vous n'avez pas le droit d'utiliser un dictionnaire ou de chercher sur internet. Si vous connaissez le mot vous répondez, sinon ce n'est pas grave.

Il est également important de signaler que ce questionnaire est anonyme.

Merci d'avance pour votre aide !

Sexe : F ... M ...

Âge :

Quelle est votre langue maternelle ?

Niveau et groupe de français à l'Université :

LFC1 :	LFC2 :	LFC3 :	LFC4 :	CLF :	LLF :	LF1 :	LF2 :	OPT.FLE1 :
—	—	—	—	—	—	—	—	—

Avez-vous déjà étudié le français avant d'arriver à l'Universidad Pedagógica Nacional ?

Oui Non _

Si oui, dans quel contexte ?

.....
.....

Êtes-vous déjà allé(e) en France ? Oui Non _

Si oui, dans quel contexte et pour combien de temps ?

.....
.....

Quelle autre langue étudiez-vous ?

.....

1 Selon vous, est-il nécessaire d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ? Si possible, justifiez votre réponse.

.....
.....
.....

2 Quels supports utilise votre professeur pour vous enseigner le vocabulaire français à l'Universidad Pedagógica Nacional ? Cochez la ou les réponse(s) qui s'applique(nt).

Manuel pédagogique			Listes de vocabulaire
Textes littéraires			Supports audio
Supports vidéo			Autre :
Documents authentiques (précisez lesquels) :			
.....			
			

3a Comment mémorisez-vous le vocabulaire de la langue française ? Cochez la ou les réponse(s) qui s'applique(nt).

Je fais des listes de vocabulaire.		Je répète plusieurs fois les mots.
J'utilise des logiciels en ligne pour pratiquer le français.		Je l'associe avec des images dans mon cours.
Je trouve des occasions de parler / d'écrire en français (discussions avec des natifs, forums en ligne...).		Je regarde des vidéos et/ou écoute des chansons en français.
Je le réutilise dans des activités/textes que le professeur nous demande de faire/rédiger.		Je le réutilise dans des activités/textes que je décide de faire/rédiger et que je remets au professeur.
J'apprends le vocabulaire par la lecture.		Autre :

3b Pourquoi avez-vous choisi cette méthode / ces méthodes ?

.....
.....
.....
.....

4 Si vous demandez à votre professeur de français la signification d'un mot inconnu, quelle est sa réaction ? Cochez la ou les réponse(s) qui s'applique(nt).

Il/Elle donne une courte explication en français.		Il/Elle donne une courte explication en espagnol.
Il/Elle donne une traduction du mot en espagnol.		Il/Elle vous demande de chercher dans le dictionnaire.
Il/Elle donne des exemples en français.		Autre :

5 Combien de temps prend votre professeur de français pour expliquer un mot inconnu ?

Quelques secondes.		Quelques minutes.		Une séance entière.	
Ça dépend (expliquez) :					
.....					

6 Comment est organisé l'enseignement du vocabulaire par votre professeur ? Cochez la ou les réponse(s) qui s'applique(nt).

Il/Elle enseigne le vocabulaire selon des thèmes (santé, nourriture, université...).		Il/Elle donne le vocabulaire nécessaire selon les besoins des étudiants.
Il/Elle organise des séances entières sur un mot de vocabulaire.		Il/Elle enseigne le vocabulaire selon des situations de communication, des actes de parole à apprendre (intervenir dans une discussion, demander de l'aide...).
Il/Elle enseigne le vocabulaire selon l'organisation / la progression du manuel de français qu'il /elle utilise pour donner le cours.		Autre :

7 Si vous rencontrez un mot inconnu dans un texte ou un document audio / vidéo à travailler à la maison, que faites-vous ? Cochez la ou les réponse(s) qui s'applique(nt).

Je vais chercher dans un dictionnaire français-français.		Je vais chercher dans un dictionnaire français-espagnol.
Je vais chercher dans un dictionnaire français-espagnol, puis dans un dictionnaire français-français.		Je vais chercher plusieurs explications pour en faire un résumé.
Je le recherche dans d'autres documents authentiques.		Autre :

8 Quelles définitions donneriez-vous aux mots suivants ?

Immigration

.....

.....

.....

Transports publics

.....

.....

.....

Terrorisme

.....

.....

.....

Colonisation

.....

.....

.....

9a Selon vous, les noms suivants sont-ils positifs (+), négatifs (-) ou neutres (Ø) ?

Immigration		Transports publics		Terrorisme		Colonisation	
-------------	--	--------------------	--	------------	--	--------------	--

9b Écrivez les trois premiers mots que vous associez à chacun des mots ci-dessus. Pour tous les mots supplémentaires, indiquez s'ils sont, selon vous, positifs (+), négatifs (-) ou neutres (Ø) .

Immigration

Transports publics

Terrorisme

Colonisation

10 Traduisez en espagnol :

La pollution :

Bonsoir :

Mon copain :

Cette fille est bonne :

11 Déclaration d'un homme politique français concernant l'immigration :

« Il faut dénoncer l'amalgame trompeur que recouvre l'appellation "immigré" et distinguer les étrangers d'origine européenne faciles à intégrer et ceux issus du Tiers Monde difficilement assimilables en raison à la fois de leur importance numérique et de leur spécificité culturo-religieuse qui les incite à refuser l'assimilation, sous la poussée d'éléments intégristes ou à l'invitation des gouvernements de leur pays d'origine. »

Réagissez à cette citation.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 6 : version remédiée du questionnaire à destination des enseignants

Questionnaire : le vocabulaire

Bonjour,

je m'appelle Caroline Barbot et je suis étudiante en deuxième année de Master Français en tant que langue étrangère (FLE) à l'Université de Nantes en France. Je suis ici à Bogotá pour effectuer mon stage de fin d'études et rédiger mon travail de recherche qui s'intéresse au vocabulaire. C'est pour cela que j'ai besoin de votre aide en tant qu'enseignants de français.

Ce questionnaire n'est pas une évaluation, c'est simplement un outil qui va m'aider dans mon travail.

Je vais vous lire les questions : en cas d'ambiguïté, n'hésitez pas à demander des précisions. Ensuite, répondez le plus honnêtement possible. Vos réponses ne seront pas jugées, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Il est également important de signaler que ce questionnaire est anonyme et que votre nom n'apparaîtra à aucun moment dans le travail final.

Si vous donnez votre accord, cet entretien sera enregistré. Cet enregistrement, pour des raisons d'anonymat, ne sera jamais diffusé et servira uniquement à la retranscription.

Merci d'avance pour votre aide !

Sexe : F ... M ...

Quelle est votre langue maternelle ?

Depuis combien de temps enseignez-vous à l'Universidad Pedagógica Nacional ?

Avez-vous enseigné le français ailleurs ? Si oui, dans quelles conditions (public, contexte, durée) ?

Avez-vous effectué vos études à l'Universidad Pedagógica Nacional ? (licence + Master + doctorat)

.....

.....

.....

Êtes-vous déjà allé(e) en France ?

Si oui, dans quel contexte et pour combien de temps ? Et il y a combien de temps ?

.....

.....

.....

Quelle(s) autre(s) langue(s) avez-vous étudiées ?

.....

Enseignez-vous une autre langue que le français et si oui, laquelle ? Où enseignez-vous cette langue ?

.....

Vous est-il déjà arrivé d'utiliser un manuel pour enseigner le français ?

.....

.....

.....

Pourquoi enseignez-vous le français ?

.....

.....

Selon vous, est-il nécessaire d'avoir beaucoup de vocabulaire pour parler une langue étrangère ?

Si possible, justifiez votre réponse.

.....

.....

.....

Quelle est, selon vous, la place de l'enseignement / apprentissage du vocabulaire dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?

.....

.....

.....

.....

Comment définiriez-vous le mot « mot » ?

.....

.....

.....

.....

Définissez les mots suivants tels que vous les définiriez à un apprenant :

Terrorisme

.....

.....

.....

Transports publics

.....

.....

.....

Guerre

.....

.....

.....

Paix

.....

.....

.....

Colonisation

.....

.....

.....

Vous diffusez, en classe, un support écrit ou oral. Si un élève vous demande un mot de vocabulaire inconnu, comment réagissez-vous ?

.....

.....

.....

Quelle est, selon vous, la place du dictionnaire bilingue dans les cours de langue ?

.....

.....

.....

Et celle du dictionnaire unilingue ?

.....

.....

.....

Comment conseillez-vous à vos étudiants d'apprendre le vocabulaire français lorsqu'ils sont chez eux ?

.....

.....

.....

Avez-vous déjà été amené(e) à formuler ces conseils ou s'agit-il de conseils que vous formuleriez si un apprenant vous posait la question ?

.....

.....

.....

Dans quel contexte avez-vous déjà été amené(e) à formuler ces conseils ?

- en classe entière, à chaque début de semestre ;
 - en classe entière, sur demande d'un apprenant ;
 - en tutorat, sur demande d'un apprenant ;
 - autre.....
-

Comment avez-vous, en tant qu'apprenant, acquis votre vocabulaire en français ?

.....

.....

.....

Vos stratégies d'apprentissage du vocabulaire ont-elles influencé votre action enseignante dans le même domaine ?

.....

.....

.....

Quelle est l'approche ou la méthodologie d'enseignement que vous privilégiez, en général, à l'intérieur de vos cours ?

.....

.....

.....

Comment cette approche / méthodologie influence-t-elle votre enseignement du vocabulaire ?

.....

.....

.....

Comment définiriez vous l'approche communicative ?

.....

.....

.....

Comment définiriez-vous la compétence de communication ?

.....

.....

.....

Vous est-il arrivé de consacrer des séances entières à faire apprendre le lexique d'une langue étrangère ?

.....

.....

.....

En général, combien de temps utilisez-vous pour définir un mot ?

- Plutôt quelques secondes
- Plutôt quelques minutes
- Une séance entière
- ça dépend :

D'une façon générale, comment est organisé votre enseignement du vocabulaire ? Dites « oui » ou « non » à chaque affirmation et si possible, indiquez la phrase dans laquelle vous vous reconnaissez le mieux.

- J'enseigne le vocabulaire utile au thème de la leçon du jour.
- J'enseigne le vocabulaire selon les besoins immédiats des apprenants dans la communication.
- C'est l'enseignement du vocabulaire qui détermine ma progression.
- J'organise des séances entières sur un mot de vocabulaire.
- J'enseigne le vocabulaire selon des situations de communication, des actes de parole à apprendre (intervenir dans une discussion, demander de l'aide).
- J'enseigne le vocabulaire selon l'organisation / la progression du manuel de français que j'utilise pour donner le cours.
- Autre (précisez) :

Annexe 7 : tableaux recueillis par la mise en commun concernant la construction discursive du sens du mot *immigration* dans les discours étudiés

Discours de Marine Le Pen :

MOT	DÉFINITION (dictionnaire / cours)	Définition reprise dans le discours	ASSOCIATIONS	VALEURS	IMAGE
Immigration	Mouvement, déplacement (entre pays) Installation dans un autre pays	Oui	Délinquant, communautarisme, terrorisme, mondialisation, menace, incontrôlé et incontrôlable, submersion, massif, oppression, drame, sauvage, insécurité, risque, mœurs, nationalité, délire	Négative	Derrière l'immigration → délinquance et terrorisme, islamisme immigration massive = oppression et drame expose la France à un risque la France se « tiers-mondise »
Régularisation	Démarche consistant à légaliser la présence sur le territoire d'un pays d'un étranger entré sans visa ou autorisation de séjour adéquate.	Oui	À arrêter	Négative	C'est quelque chose qu'il faut arrêter.
Migrant	Quelqu'un qui a effectué une migration pour des raisons politiques, économiques, culturelles (vu en cours) : est arrivé dans le pays depuis plus d'un an pour l'ONU)	Oui	Islamisme, terrorisme, flux, occupant précaire, incivilisé, profiteuse.	Négative	Flux de migrants cachent les terroristes, volent notre territoire, nos droits ce sont des envahisseurs MLP veut des expulsions vers les pays d'origine
Clandestin	Personne vivant dans la clandestinité; caché, illégal.	Oui	Voleur, criminel, vient pour profiter des aides sociales	Négative	Ils volent, nous dépossèdent; ils ont plus de droits que les Français.

Discours de François Fillon :

MOT	DÉFINITION (dictionnaire / cours)	Définition reprise dans le discours	ASSOCIATIONS	VALEURS	IMAGE
Immigration	Installation dans un pays d'un individu ou d'un groupe d'individus originaires d'un autre pays	Oui	« l'immigration sans intégration, sans assimilation, doit être stoppée » → à contrôler Immigration = risque, notamment pour le développement	Positive et négative (Immigration légale et illégale)	Accepte l'immigration comme une partie de la France Mais doit être contrôlée

Discours d'Emmanuel Macron :

Aucune allusion à l'immigration n'a pu être constatée dans le discours d'Emmanuel Macron.

On peut préciser ici qu'avant de sélectionner ce discours, nous en avons visionné trois, sans qu'aucun ne mentionne le phénomène de l'immigration. En raison de contraintes temporelles, nous n'avons pas pu continuer à écouter ses meetings, qui durent deux heures chacun. Nous avons donc retranscrit celui qui avait lieu à Paris, puisque la majorité des discours que nous avons sélectionnés ont été prononcés dans cette ville.

Discours de Benoît Hamon :

MOT	DÉFINITION (dictionnaire / cours)	Définition reprise dans le discours	ASSOCIATIONS	VALEURS	IMAGE
Réfugiés	«personne ayant quitté son pays pour des raisons politiques, religieuses ou raciales, et ne bénéficiant pas, dans le pays où elle réside, du même statut que les populations autochtones, dont elle n'a pas acquis la nationalité.»	Oui	Pas une menace ni une peste Exilés Persécutés Bannis Ont aidé à bâtir la France	Positive	«mais comment aurait-on reconstruit la France sans les Polonais, les Portugais...» «fier de ces Français qui ont accueilli les exilés, les persécutés, les bannis du monde entier» «elle [la France] ne peut simplement pas être ce pays recroquevillé sur lui-même, ayant peur de l'autre comme de la peste et regardant le monde comme une seule menace» Vision positive, richesse culturelle, diversité Tradition humaniste des Français (Rabelais, Montaigne) Personnes à aider Égaux aux français, exilés, ont des droits

Discours de Jean-Luc Mélenchon :

MOT	DÉFINITION (dictionnaire / cours)	Définition reprise dans le discours	ASSOCIATIONS	VALEURS	IMAGE
Immigré	«personne qui s'est installée dans un autre pays»	Oui	Français → ont des ancêtres immigrés C'est le passé de la France	Positive	Accepte Partie importante du développement de la société Ils aident à la transformation de la France pour une France plus juste et égale
Émigré / émigration	«personne qui part» «Qui a quitté son pays d'origine pour s'installer dans un autre»	Oui	Exil forcé Conséquence de la guerre, pauvreté Misère, enfants qui partent «disparu[s] dans la mer»	Positive (pour émigré) Négative (pour émigration)	Exil forcé Conséquence d'un autre phénomène (guerre, pauvreté)

Annexe 8 : définitions du mot *immigration* par les apprenants du protocole

Vol d'oiseaux

Le petit François avait un perroquet rouge auquel il donnait de la nourriture dès qu'il rentrait chez lui. Il caressait sa tête avec douceur, lui brossait le bec, le coupait soigneusement les ongles de ses pattes, mais jamais il ne coupait les plumes de ses ailes car les oiseaux sans plumage lui rappelait certains enluminures médiévaux qu'il avait vus, il y a quelques années, dans un livre de créatures affreuses que sa mère lui avait donné. À force de tant mordre les barreaux de sa cage, le perroquet avait obtenu le privilège de se promener librement à l'intérieur de la maison. Mais ce privilège ne fit que redoubler les précautions du petit François : l'enfant n'ouvrait jamais les fenêtres, de peur que son perroquet ne s'échappât.

Malgré cet inconvénient, rien n'empêchait la liberté relative du perroquet à l'intérieur de la maison. Il sautait sur les fauteuils, sur les lits, sur les chaises ; il volait sous le toit, traversait la cuisine et la salle de bain ; il se posait sur le candélabre antique qui avait appartenu aux ancêtres de François et, enfin, il se flânait comme un roi devant la cheminée allumée. Les bruits ne le taquinaient pas. La pluie et le tonnerre lui faisaient peur. De temps en temps, à travers la fenêtre, il regardait les piétons marchant sur les trottoirs ; il regardait aussi les oiseaux qui volaient ensemble, rayonnant d'un air mystérieux le ciel tranquille du soir. Les jours d'automne, spécialement lorsque l'hiver était proche et qu'il faisait froid, le perroquet consacrait son temps à regarder les vols d'oiseaux qui ombrageaient le ciel. Du matin jusqu'au crépuscule, tout envoûté, le perroquet ne se décalait guère ; les nuits, en revanche, il chantait, chose bizarre !, d'un air mélancolique et furtif. Le petit François, comblé d'innocence, n'y prenait garde : il aimait son perroquet avec une dévotion enfantine.

Un jour d'automne la mère de François commit l'impertinence d'oublier les précautions de son cher fils. Ayant envie de jouir de la brise du soir, elle entrouvrit une fenêtre conduisant à la rue. Lorsque son fils arriva, il voulut nourrir son perroquet. Ne le trouvant pas dans sa chambre, il se hâta de le chercher partout. Finalement, au seuil du désespoir, il vit l'insolence de la fenêtre entrouverte. François comprit tout. Il ferma la fenêtre de façon orageuse et, tout en gémissant, courut vers sa mère. Elle, qui n'avait pas eu le temps d'apercevoir l'absence du perroquet, cuisinait. Son fils l'embrassa. Subitement, elle en reconnut la cause. Son visage, grand indice de sa douleur, fut, cependant, la moindre raison de cette reconnaissance. À peine pouvait-il trouver des mots pour exprimer son malheur, mais son silence en disait beaucoup plus.

Avec indulgence, sa mère le consola. Elle lui expliqua que les oiseaux avaient besoin de migrer aux terres lointaines, que les oiseaux qui ne connaissaient qu'un endroit devenaient malades d'une maladie chagrine et incurable. Bien que ceci ne fût pas le cas, elle lui dit que parfois les oiseaux sont injustement chassés et, donc, il leur fallait abandonner leurs terres ; que parfois l'hiver gelait leurs ailes et qu'ils devaient chercher des endroits plus agréables pour ne pas mourir de faim ; que les oiseaux, en dépit de ce qu'en disaient quelques personnes, n'envahissaient point les cathédrales ni volaient pas la nourriture des marchés et qu'il nous fallait, dorénavant, ouvrir les fenêtres pour qu'ils pussent trouver un espace chaleureux où passer la nuit.

Ses paroles furent bien comprises. À peine sa mère eut fini, François ouvrit la fenêtre, qu'il avait fermée, pour que son perroquet, en retournant, trouvât son foyer et pour qu'un oiseau de terres lointaines vînt ce soir dormir dans sa chambre.

L'IMMIGRATION

Est-ce que l'immigration peut être un problème économique et culturel?

Nombreux des pays sont des territoires qui chaque an reçoivent beaucoup de personnes; des étrangères, des migrants, des immigrés, des réfugiés, des demandeurs d'asile, tout le monde. Mais pourquoi ce mouvement «massif » des personnes? Les raisons peuvent être variées mais en grande partie c'est pour la guerre, l'éducation ou le travail. Des citoyens peuvent penser que le mouvement peut être un problème ou pas pour leur pays. En France le mouvement massif de personnes est un thème très polémique, et il peut être interprété et utilisé dans différents discours politiques.

L'immigration est un mouvement massif des personnes d'un pays à l'autre pour s'installer. Beaucoup des personnes sont contre ou pas à ce mouvement possiblement parce qu'ils ont peur de perdre pas seulement leur travail mais aussi leur identité et leur culture, c'est le cas de la France. L'immigration aujourd'hui est un mouvement massif de personnes et aussi de connaissance et reconnaissance de l'individualité dans un autre territoire. C'est une création d'un être qui se mélange avec des coutume du pays où il arrive et son propre coutume et pensée. L'immigration est le nouveau changement de l'humanité où chacun reconnaît sa propre personne et à l'autre, c'est l'opportunité pour vivre un "meilleur vie" y et de découvrir que le monde est un seul territoire où tout le monde peut vivre.

L'immigration

C'est le processus que une personne ou un groupe de personnes ont quand partent de un pays d'origine pour s'installer dans un autre. C'est dû à par différents causes comme: politiques, économiques ou sociales.

En général, le lieu où arrivent les immigrants, sont pays qui les peuvent offrir meilleurs conditions de vie, mais au début, il doit attendre un statut de person. légal, lequel est compliqué de que dans ce pays l'arrivée des immigrants est une transformation sociale, économique et même politique.

Ainsi, si une personne arrive à un pays et non atteint le statut de légal, il est un immigrant illégal et il doit lutter pour survivre là, avec le rejet, quelque fois, des personnes de ce pays.

L'immigration peut être entendu comme un problème où les personnes arrivent ou comme une opportunité pour aider à ces personnes et même les inclure pour le développement du pays où ils arrivent. La dernière option peut impliquer, quelque risques sociaux, de que l'acceptation des immigrants.

requiert de rencontres culturelles.

L'immigration

pour moi, c'est une effet naturelle de la société parce que l'être humain est un sujet expandible qui doit se mobiliser, pour apprendre d'une autre culture, pour obtenir un meilleur état de vie.

Tous les êtres humains devraient chercher la bonne heure et l'immigration peut être la réponse à cette recherche.

Le racisme et la xénophobie ne sont pas la solution, notre identité culturelle c'est d'être coopératif et humaniste.

Le 24 Mai 2017

24 05 2017

IMMIGRATION

→

L'immigration c'est un phénomène d'entrée dans un pays différent de sa nationalité de naissance. C'est aussi un mouvement de population d'un territoire vers un autre.

Il y avait l'immigration interne ou régionale comme en la Colombie, c'est à dire le déplacement de population à l'intérieur d'un même pays, et l'externe dans un autre pays.

Les origines sont très diverses par exemple: la violence, motivation politique (réfugié), motivations économique, personnelle, familiale, etc.

Dans un autre côté, l'immigration c'est un phénomène culturel qui permet la diversité des personnes des différentes nationalités à l'intérieur d'un différent pays. Je crois que c'est une opportunité pour partager et tolérer les différences de race, genre, idéologies, religion, etc.

L'immigration

L'immigration. le dictionnaire Larousse fait via définition. comme l'installation dans un pays d'un individu ou d'un groupe d'individus originaires d'un autre pays. À partir de cette définition on doit contextualiser qu'un immigrant ne laisse pas sa terre, son pays où il le fait rarement pour chercher un rêve. Mais normalement la situation politique et économique dans le monde ont fait que les personnes laissent leur pays, leur famille pour sauver leur vies. Mais aussi pour améliorer les conditions de vie de leurs familles.

Un émigrant est une personne qui doit vivre la discrimination, la xénophobie et le racisme. Pour cette raison ma définition de l'immigration est une personne qui cherche avoir une vie tranquille, une meilleure vie pour eux et pour leur famille.

UNIVERSITÉ PÉDAGOGIQUE NATIONALE

DÉPARTEMENT DE LANGUES

LES DISCOURS POLITIQUES EN FRANCE- CAROLINE BARBOT



L'IMMIGRATION

L'immigration est un phénomène qui implique un mouvement d'un pays à l'autre. Cependant, ce phénomène peut être divisé en deux groupes : le premier est le groupe de personnes qui vont étudier ou travailler et le deuxième groupe sont les personnes forcés à laisser leur pays à cause de la guerre ou d'autres aspects politiques.

En tenant compte cette définition et tous les aspects abordés dans la classe, on ne devrait pas considérer l'immigration comme un problème puisque d'une manière ou d'autre, sont des personnes qui besoin d'une aide ou bien d'être acceptés. En premier lieu, on peut dire que ce phénomène peut être une chance pour enrichir la culture d'un pays, mais cela ne signifie pas que les immigrants vont changer, diviser ou affaiblir le pays. En deuxième lieu, l'humanité aurait le devoir de protéger la même humanité, mais de nos jours il y a des personnes qui se soucient seulement d'avoir l'argent et le pouvoir oubliant qui il y a quelqu'un qui veut être accepté et qui veut changer sa vie.

Finalement, on ne peut pas juger les personnes pour leur religion, leur race ou leur origine. On doit considérer qu'aujourd'hui on est ici, mais demain on ne sait pas et si un jour nous sommes de l'autre côté il y aura quelqu'un qui nous tend la main.

L'immigration

Elle est différente aux autres, beaucoup plus différente. Elle n'est pas identique parce que, on dira : elle est étrangère. Elle vient avec le vent du sud aussi bien qu'avec le vent du nord. Oui, elle est partout. Et, si on dit qu'elle est étrangère, il vaut la peine de dire aussi qu'elle voyage beaucoup. On se demande pourquoi, on ne comprend pas sa nécessité d'habiter un lieu qui ne pas d'elle, qui n'est pas sa maison originale. On dira qu'elle n'est pas authentique, que sa culture, ce qui lui identifié est un mélange qui n'a pas de forme, de texture, qui n'a pas de sens.

Ainsi, il y a quelques un qui lui jugent, qui lui jettent : elle est un risque. Elle est une menace pour tout ce qui est pur ou originel. Au contraire, quelques autres pensent qu'elle est la solution de tout ce qui est incompréhensible ou stupide dans la société contemporaine. Elle promeut le respect, l'égalité, la fraternité, toutes les valeurs que notre société, tellement insensible, a besoin pour retrouver le chemin qu'il a perdu depuis longtemps. C'est pour cela qu'elle est une étrangère bien différent des autres. Elle est étrangère chez elle et au même temps chez autres. Elle est partout.

Et oui, je la défends, je l'appui parce que grâce à elle je suis ce que je suis maintenant. Grâce à elle, je trouve dans mes veines du sang espagnol, indigène et, pourquoi pas, africain. Je la défends parce qu'avec son aide, je vais connaître ce qui le monde cache, la beauté de l'inconnu, de ce qui est différent, délicieux, coloris, ce qui est l'être humain en termes de diversité. Et, il n'importe pas si elle n'a pas une forme particulière, si son originalité est seulement un synonyme du mot imitation, une copie.

Donc, si on se demande qui est-elle, qui est sa belle femme, il n'y a d'autres réponse que : LA-IMMIGRATION.

Annexe 9 : engagement de non-plagiat

Engagement de non plagiat

Je, soussignée Caroline Barbot, étudiante en Master 2 Recherche-FLE de l'UFR Lettres et Langages, certifie que j'ai bien pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes.

Je déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de supports, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

À Nantes, le 19/10/2017



Abstract

Ce mémoire est consacré à l'enseignement / apprentissage du vocabulaire et part de l'hypothèse selon laquelle en classe de FLE, cet enseignement / apprentissage dépasse rarement le stade de la signification du mot, voire de son noyau sémantique (au sens de Galatanu, 2000). De plus, nous pensons que l'adoption massive de l'approche communicative a contribué à reléguer le lexique, malgré ses enjeux de premier plan, au rang d'accessoire au service d'un objectif plus grand que lui, soit la communication. Or, selon nous, sans travail approfondi sur le vocabulaire et ses différents aspects, aucune communication éclairée n'est possible.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons établi un état des lieux de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire sur notre terrain de recherche, soit l'Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Nous avons ensuite mis en place, avec un groupe d'apprenants, une séquence qui a duré plusieurs semaines et avait pour objectif principal de les sensibiliser à la construction discursive du sens et à ses variations en fonction des contextes socioculturels, ceci dans le but de développer leur compétence sémantique (au sens de Galatanu, 2006) en travaillant notamment sur la composante référentielle de la compétence de communication (au sens de Moirand, 1982). Cette séquence a permis d'obtenir des résultats intéressants, et de mettre en avant la nécessité de développer le regard critique et l'autonomie de l'apprenant, les deux étant indissociables.

Mots-clés :

Enseignement / apprentissage du vocabulaire / lexique, approche communicative, compétence de communication, composante référentielle, construction discursive du sens, compétence sémantique.