

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

Representación lingüística de las palabras *civilización, cultura e interculturalidad*. ¿Qué construcciones de identidad transmiten los profesores colombianos de francés?

Linguistic Representation of the Words *Civilization, Culture and Interculturality*. What Identity Constructions are Conveyed by Colombian Teachers of French?

Iris Viviana Delgadillo-Esguerra*  orcid.org/0000-0002-5703-6202

Para citar este artículo: Delgadillo-Esguerra, I.V. (2020). Représentation linguistique des mots civilisation, culture et interculturel. Quelles constructions identitaires véhiculées par les enseignants colombiens de français ? *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 273-300. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-7465>



Recibido: 24/01/2018
Evaluado: 05/03/2018

Résumé

Cette étude concerne non seulement à la Sémantique des Possibles Argumentatifs, mais aussi à la didactique des langues étrangères, puisqu'il met en place un protocole expérimental qui intègre une approche sémantique de l'analyse du rapport au savoir. Ce dernier cherche à comprendre les pratiques enseignantes des professeurs colombiens de FLE et la forte tendance à limiter l'enseignement de la culture à la présentation des caractéristiques folklorisantes et des images stéréotypées des autres. Pour y parvenir, nous avons jugé pertinent de comprendre, tout d'abord, la représentation linguistique que les enseignants ont de chacun des concepts clés dans ce domaine, à savoir *civilisation*, *culture* et *interculturel*, ainsi que la construction identitaire qu'ils véhiculent dans la salle de classe. Le protocole expérimental permet aussi l'analyse de la singularité de la pratique enseignante. Cette approche s'avère plus compréhensive des actes pédagogiques, mais souligne également les obstacles provoqués par le manque de formation en méthodologie et didactique des langues étrangères.

Mots clés

Civilization; culture; interculturel; didactique; Français; langue étrangère; rapport au savoir; Sémantique des Possibles Argumentatifs

Palabras clave

Civilización; cultura; interculturalidad; didáctica; francés; lengua extranjera; relación con el saber; semántica de posibles argumentativos

Resumen

Este estudio no solo se relaciona con la Semántica de los Posibles Argumentativos, sino también con la didáctica de las lenguas extranjeras, ya que establece un protocolo experimental que integra un enfoque semántico para el análisis de la relación con el saber. Esta última busca comprender las prácticas de enseñanza de los maestros colombianos de FLE y la fuerte tendencia a limitar la enseñanza de la cultura a la presentación de características folklorizantes e imágenes estereotípicas de otros. Para lograr esto, consideramos relevante comprender, en primer lugar, la representación lingüística que los maestros tienen de cada uno de los conceptos clave en esta área, a saber, *civilización*, *cultura* e *interculturalidad*, así como la construcción de identidad que transmiten en aula. El protocolo experimental también permite el análisis de la singularidad de la práctica docente. Este enfoque resulta más comprensivo de los actos pedagógicos, pero también destaca los obstáculos causados por la falta de formación en metodología y didáctica de lenguas extranjeras.

Abstract

This study is not only related to the Semantics of the Possible Argumentatives, but also with the didactics of foreign languages, since it establishes an experimental protocol that integrates a semantic approach for the analysis of the relationship with knowledge. The latter seeks to understand the teaching practices of Colombian fle teachers and the strong tendency to limit the teaching of culture to the presentation of folkloric characteristics and stereotypical images of others. To achieve this, we considered relevant to understand, first of all, the linguistic representation that teachers have of each of the key concepts in this area, namely, *civilization*, *culture* and *interculturality*, as well as the construction of identity that they transmit in the classroom. The experimental protocol also allows the analysis of the singularity of the teaching practice. This approach is more comprehensive of pedagogical acts, but also highlights the obstacles caused by the lack of training in methodology and didactics of foreign languages.

Keywords

Civilization; culture; interculturality; didáctica; french; foreign language; semantics of the Possible Argumentatives

Introduction

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

Louis Porcher.

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

Ignorer l'idée d'apprendre une langue étrangère pour avoir une ouverture à d'autres manières d'agir et de comprendre, c'est ignorer son caractère symbolique. Néanmoins, dans un contexte exolingue, comme c'est le cas de l'enseignement du Français Langue Etrangère (desormais FLE) en Colombie, « la conceptualisation de l'élément interculturel n'est pas porteuse de la culture colombienne ni de ses besoins éducatifs et sociaux » (Delgadillo, 2015).

Même si dans ce contexte l'intégration de la culture aux cours des langues tourne autour de trois concepts clés (civilisation, culture et interculturel), dans les salles de classe l'enseignement reste limité à la présentation des caractéristiques comme la gastronomie, l'art, les monuments, les personnages célèbres, entre autres. Comprendre la représentation linguistique que les enseignants ont de chacun de ces concepts, ainsi que la construction identitaire qu'ils véhiculent pour expliquer, dans leur singularité, les pratiques didactiques effectives dans la salle de classe, a été donc l'objet de notre recherche (Delgadillo, 2016). Pour ce faire, nous avons jugé pertinent d'intégrer une approche sémantique à l'analyse du rapport au savoir.

L'étude proposée

L'étude menée s'inscrit à la Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA) et à la didactique des langues étrangères, à travers de la mise en place d'un protocole expérimental intégrant une approche sémantique à l'analyse du rapport au savoir.

Les questions qui ont guidé cette recherche se placent naturellement dans deux axes : le premier, lié aux représentations sémantiques des mots étudiés; le second, lié au rapport au savoir. Pour le premier, celui de la SPA, nous en avons gardé le protocole d'analyse ; le deuxième, celui des savoirs d'action, constitue ici un protocole expérimental ; en effet, comme nous nous sommes principalement intéressées aux savoirs sous-jacents à l'agir professoral, notre attention se centre sur les processus de transposition didactique.

Trois objectifs se sont avérés indispensables pour mener à bien cette recherche : les deux premiers, étroitement liées, cherchaient à identifier et à analyser les représentations linguistiques de la *civilisation*, la *culture* et *l'interculturel* chez les enseignants engagés dans le projet de réintroduction du français dans le secteur public en Colombie. Il s'agissait ensuite de croiser les informations recueillies avec les informations fournies dans leurs bilans de savoirs et dans leurs entretiens d'explicitation, pour comprendre les constructions identitaires véhiculées dans les pratiques didactiques, ce qui était notre deuxième objectif. Puis, l'analyse des bilans de savoirs et des entretiens d'explicitation cherchait à rendre compte des mécanismes de construction identitaire des enseignants de français, ce qui était notre troisième objectif.

Méthodologie

La recherche propose un protocole expérimental qui, au croisement de la sémantique et de la didactique des langues étrangères, cherchait à intégrer la Sémantique des Possibles Argumentatifs, le rapport au savoir (Charlot, 1999) et les savoirs d'action (Barbier et Galatanu, 2004 ; Barbier, 2011). Deux axes ont servi à organiser le corpus pour parvenir à nos objectifs : celui de la SPA et celui du rapport au savoir. Le premier nous a fourni l'assise théorique et les moyens méthodologiques pour notre analyse. Le deuxième nous a permis de comprendre les choix méthodologiques des enseignants, leurs pratiques d'enseignement dans leurs cours de FLE et l'impact de ces choix sur la construction identitaire véhiculée dans la salle de classe.

Les données collectées répondent donc à trois méthodes différentes : le questionnaire écrit auto-administré, le bilan des savoirs et l'entretien d'explicitation des savoirs.

Les questionnaires

Pour atteindre les objectifs de cette recherche, il s'est avéré nécessaire de commencer avec la construction de questionnaires, tout en respectant le protocole proposé par la SPA, pour établir les représentations linguistiques et les valeurs modales attribuées aux mots *civilisation*, *culture* et *interculturel*.

Le premier questionnaire a comme objectif d'établir les associations argumentatives spontanées que les enseignants et les futurs enseignants colombiens de français ont pour ces concepts dans la didactique des langues étrangères ; autrement dit, nos informateurs rendent compte des associations qu'ils établissent entre les mots étudiés et d'autres entités lexicales ; le deuxième cherche à faire ressortir leurs savoirs déclaratifs à partir de la définition des concepts ; ces définitions nous ont permis d'identifier des blocs sémantiques d'argumentation interne et de confirmer ou d'infirmer les associations acquises dans le premier questionnaire ; finalement, le troisième questionnaire présente une série d'enchaînements discursifs (possibles argumentatifs) que nos informateurs ont évalués comme étant *possibles*, *parfois possibles* ou *impossibles*, en tant qu'enseignants des langues étrangères, ce qui nous a aidé à nous rendre compte des déploiements argumentatifs qui dévoilent le cinétisme de la signification lexicale dans le discours.

Bilan des savoirs

Le bilan des savoirs est un instrument de collecte des données créé en France par Charlot, Bautier et Rochex (1992) au sein de l'équipe de recherche ESCOL (Éducation et scolarisation) pour analyser les situations d'échec scolaire et leur rapport avec le milieu socioculturel des étudiants. Son but est d'identifier les processus structurant la réalité scolaire à partir des histoires singulières des étudiants. Leur analyse qualitative permet d'identifier non seulement les thèmes évoqués de manière fréquente par les étudiants, mais aussi leurs pratiques langagières et leur construction identitaire. En effet :

Le langage est utilisé pour dire (donner des informations), mais aussi pour faire quelque chose (réfléchir) et pour être (se construire une identité). Le JE n'est pas imbriqué dans la situation d'apprentissage, il pose et nomme un objet de savoir, et, du même coup, il peut se poser et se nommer lui-même comme sujet d'un savoir. (Charlot, 1997, p. 141)

Ces caractéristiques du bilan des savoirs nous ont menée à le considérer comme une méthode qui permettrait de comprendre le rapport aux savoirs des enseignants grâce à sa confrontation avec ses pratiques enseignantes, décrites par eux-mêmes. Nous avons donc conservé l'idée de la forme des bilans de savoirs tout en la contextualisant dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère.

L'entretien d'explicitation des savoirs

Pour viser la verbalisation du savoir, Vermersch (2011) propose l'entretien d'explicitation comme une technique répondant « à des besoins où l'intérêt pour une connaissance précise des démarches intellectuelles, individuelles,

mises en œuvre dans la réalisation d'une tâche, s'est imposé » (p. 26). L'entretien d'explicitation se base par conséquent sur les souvenirs : il s'agit pour le chercheur de déclencher un point de départ qui permet l'évocation d'une expérience et de la centrer sur sa dimension procédurale.

Compte tenu de ces caractéristiques générales de l'entretien, nous avons décidé de l'intégrer à notre méthodologie pour préciser certains points évoqués dans les bilans de savoirs ; nos entretiens se caractérisent ainsi pour être semi-directifs individuels et visent l'explicitation des savoirs de chacun des enseignants. Même si lors de la rédaction des bilans la moitié des enseignants ont choisi la langue française, seulement un enseignant a décidé de parler en français lors de l'entretien individuel. Faute de temps, deux de nos informateurs n'ont pas participé à cette dernière partie du recueil des données.

Public

Les résultats présentés ici correspondent aux données collectées auprès des acteurs de formation du projet de réintroduction du français dans les écoles, collèges et lycées publics en Colombie, principalement, les enseignants de français de deux villes (Cali et Armenia). Il est important de prendre compte que l'un des objectifs de ce programme est d'intégrer de manière officielle l'enseignement du français dans le programme national de bilinguisme (espagnol-anglais) qui existe depuis l'année 2004.

Le nombre d'enseignants que nous avons réussi à contacter et qui ont accepté de participer à notre étude s'élève à huit, dont six femmes (75%) et deux hommes (25%). 87,5% des enseignants sont de nationalité colombienne et 12,5% ont la double nationalité : colombienne et belge. L'âge moyenne de ces informateurs est de 44 ans, distribuée ainsi : 20-25 ans : 12,5% ; 31-40 ans : 37,5% ; 51-60 ans : 37,5% ; 60-65 ans : 12,5% ; et leur niveau de langue est le suivant : B1 : 25% ; B2 : 25% ; C1 : 25% ; C2 : 25%. Néanmoins, seulement le 62,5% des enseignants ont une diplôme DELF-DALF qui certifie ce niveau.

Cernant leur formation professionnelle, 50% des enseignants enquêtés ont un diplôme de Licence (BAC+5) ; 12,5% un diplôme de Especialización (BAC+6) ; et 37,5% un diplôme de Maîtrise (BAC+7). Pourtant, quand nous avons demandé pour le dernier diplôme obtenu, nous avons constaté que seulement 50% de nos informateurs ont une formation en enseignement de français langue étrangère, les autres enseignants ont fait des études que, comme nous le verrons, ont peu ou aucun rapport avec l'enseignement du français :

- » Biologie : 12,2%
- » Finances et relations internationales : 12,5%

- » Littérature colombienne et latino-américaine : 12,5%
- » Education Bilingue : 12,5%
- » Langues modernes : 25%
- » Didactique du FLE : 25%

Egalement, 25% des informateurs avaient des études en cours :

- » Professeur de FLE : 50%
- » Travailleur social : 50%

En ce qui concerne leur expérience professionnelle, ils affirment avoir enseigné le français pendant : 1-12 mois : 37,5% ; 1-5 ans : 25% ; 6-10 ans : 12,5% ; 11-15 ans : 25% ; 21-30 ans : 12,5%.

Cadre théorique

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

Pour cette raison, notre étude est située théoriquement dans le cadre de la sémantique argumentative. Plus précisément, elle est basée sur le protocole sémantique offert par la Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA), dont la théorie de l'argumentation dans la langue (ADL) et la théorie des topoï sont proposées par Anscombe et Ducrot (1983) Cependant, la SPA prend en compte la philosophie du langage, et plus concrètement les idées de Putnam (1970) sur la signification et la notion de stéréotype. Ainsi, la SPA reprend la théorie du Holisme de la signification pour proposer un système de représentation de la signification lexicale qui décrit les éléments qui en font partie. L'articulation de ces éléments donne lieu à un modèle de description sémantique qui permet d'étudier les mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs de production et d'interprétation du sens compte tenu du potentiel argumentatif des entités lexicales.

Se situant au croisement de la sémantique argumentative et de la didactique des langues étrangères, notre recherche propose un protocole expérimental qui cherche à intégrer la Sémantique des Possibles Argumentatifs (Galatanu, 2007), le rapport au savoir (Charlot, 1999) et les savoirs d'action (Barbier et Galatanu, 2004 ; Barbier, 2011) centrants

l'attention sur les discours pédagogiques. Notre intérêt est le rapport qui s'établit entre les savoirs savants disciplinaires des enseignants concernant les concepts de *civilisation*, *culture* et *interculturel* et leurs savoirs d'action. Dans ce qui suit, nous nous focaliserons sur l'approche théorique des savoirs d'action.

La Sémantique des Possibles Argumentatifs

La théorie descriptive et argumentative de la Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA) proposée par Galatanu (2002, 2006, 2007, 2011, 2012) rend compte de la signification et du sens discursif. Argumentative car au moment d'intégrer la pragmatique à la sémantique, comme l'a proposé Ducrot, elle affirme que tous les mots du lexique sont porteurs d'un potentiel argumentatif. Décrire le sens des énoncés comme étant argumentatifs, inscrit la SPA dans la théorie de l'argumentation dans la langue. La SPA est aussi descriptive, car elle reprend l'approche holistique de la signification proposée par Putnam, selon laquelle il existe un noyau qui stabilise la signification, et des stéréotypes qui chargent la signification d'éléments contextuels ou culturels. La SPA est en effet un modèle à la fois holistique, associatif et encyclopédique, puisque son but est d'établir l'ancrage dénotatif de la signification lexicale et son potentiel argumentatif.

La SPA constitue alors un modèle de description de la signification lexicale qui articule l'analyse de la signification linguistique avec celle du sens discursifs, basée sur des mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs d'activation du potentiel argumentatif des entités lexicales. L'articulation entre l'analyse du discours et la sémantique lexicale constitue ce que Galatanu appelle l'Analyse Linguistique du Discours (ALD), c'est-à-dire, le repérage et l'étude des mécanismes sémantico-discursifs de production et interprétation du sens des énoncés (Galatanu, 2007, p. 313). L'ALD conçoit ainsi l'étude des mécanismes discursifs comme la description du sens qui peut être attribuée aux énoncés.

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

Description de la signification lexicale

La représentation sémantique proposée par la SPA doit répondre, au moins, à quatre conditions (Galatanu, 2007, pp. 282-283) :

1. Une dimension descriptive de la signification lexicale.
2. La partie stable de la signification et la partie évolutive que le discours charge ou décharge de valeurs.
3. Les stéréotypes, c'est-à-dire, les éléments de la signification qui changent.
4. Le potentiel argumentatif de la signification lexicale.

En conséquence, cette représentation implique trois strates :

- » Le noyau (N) : ce sont les caractéristiques sémantiques essentielles du concept représenté, la partie la plus stable de la signification.
- » Les stéréotypes (ST) : un ensemble d'associations des éléments du noyau ouvertes à d'autres représentations, ce qui configure les blocs argumentatifs internes. Les stéréotypes ont un ancrage culturel qui, selon Galatanu (2006, p. 94) permet d'inscrire des éléments contextuels et culturels dans la signification des mots.
- » Les possibles argumentatifs (PA) : ce sont les séquences discursives (calculées à partir des stéréotypes) qui associent un mot avec un élément de son stéréotype. Elles peuvent être activées dans les occurrences discursives ou déconstruites, voire inversées, selon le contexte. Les PA s'organisent dans deux axes qui marquent les pôles axiologiques positifs et négatifs ; cette orientation positive ou négative est le résultat de la contamination discursive.

L'analyse sémantique des entités lexicales peut alors commencer avec l'étude lexicographique (dictionnaire) qui aide à stabiliser la signification, ce qui permet ensuite d'établir les blocs d'argumentation interne. Puis, il s'agit de formuler les blocs d'argumentation externe et d'étudier les multiples modifications provoquées par la contagion sémantique et ainsi rendre compte de la conformité ou non-conformité au protocole sémantique. À ces trois niveaux, un quatrième élément s'ajoute pour situer le modèle de la SPA au croisement de la langue et du discours : les déploiements argumentatifs (DA) que sont les séquences argumentatives présentes uniquement dans le discours.

La Sémantique des Possibles Argumentatifs postule ainsi que les discours ne décrivent pas le monde mais le construisent et le reconstruisent de manière indéfinie ; en effet, « les mécanismes sémantico-discursifs proposent une représentation du monde conforme ou opposée au système des valeurs portées par les significations lexicales, et donc censées être partagées par les participants à la communication » (Galatanu, 2006, p. 92). A partir de cette

idée, notre analyse des représentations linguistiques cherche à dévoiler la représentation du monde propre aux enseignants et aux futurs enseignants du FLE à travers la description sémantique et argumentative des mots *civilisation*, *culture* et *interculturel* ainsi que les valeurs modales qui leurs sont attribuées ; autrement dit, notre propos est de mettre à jour la représentation de ces trois concepts en langue française pour comprendre la construction identitaire véhiculée dans les cours de FLE.

Le rapport au savoir

Notre protocole expérimental prend en compte les éléments théoriques de l'approche des « savoirs d'action » proposée par J. M. Barbier et O. Galatanu (2004), et le protocole d'analyse des bilans de savoirs créé par Charlot, Bautier et Rochex (1992), ainsi que les entretiens d'explicitation décrits par Vermersch (2011). Notre intérêt est la connexion qui s'établit entre les savoirs savants disciplinaires des enseignants concernant les concepts de *civilisation*, *culture* et *interculturel* et leurs savoirs d'action.

J. M. Barbier et O. Galatanu définissent les « savoirs d'action » (2004, pp. 22-23) comme les résultats d'une activité discursive qui permet d'analyser les systèmes de représentations que l'énonciateur stabilise provisoirement selon les transformations qu'il veut faire du monde. Le savoir d'action est en conséquence une compétence mise en mots (Courtois et Mougín, 2004, p. 142) qui a son origine dans la combinaison des savoirs et la mobilisation des composantes identitaires liées à l'expérience. Ces savoirs font donc référence à la représentation que l'acteur se fait de sa propre activité.

L'énonciation des savoirs d'action favorise la compréhension de l'activité des sujets énonciateurs, ainsi que l'affirmation de leur identité professionnelle. Nous allons, donc, centrer notre attention sur la manière dont ces savoirs se présentent dans le discours pédagogique et les multiples changements qu'ils subissent pour devenir des savoirs enseignés.

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

Partant de la définition de « communication didactique » comme « l'ensemble des échanges verbaux et non verbaux, qui ont lieu en situation d'enseignement et/ou formation, visant explicitement l'appropriation des savoirs et, (...) l'acquisition des compétences », Galatanu (2011, p. 103) décrit le travail pré-pédagogique et pédagogique d'élaboration des contenus d'enseignement, et aussi les multiples transformations auxquelles les savoirs « savants » ou « savoirs objectivés », issus de la recherche scientifique, sont soumis pour permettre la communication didactique, à savoir : sélection, organisation, énonciation et reformulation.

En réalité, « il s'agit plutôt d'une adaptation, voire une déconstruction-reconstruction de ce savoir savant pour qu'il devienne objet d'enseignement, accessible à un public d'apprenants » (Bellachhab, 2015, p. 48). Selon Galatanu :

Dans l'interaction didactique les transformations que subissent les savoirs à enseigner pour devenir savoirs didactisés supposent l'existence, chez les enseignants, de savoirs d'action produits et/ou mobilisés à partir de situations pédagogiques de communication et, notamment d'énonciation concrètes et variables. (2011, p. 114)

Cette transformation des savoirs à enseigner en savoirs didactisés est décrite par Chevallard et Joshua (1991), et reprise par Bellachhab (2015, pp. 49-50), comme étant un processus d'adaptation ou de transposition didactique qui se fait en deux étapes : la transposition externe et la transposition interne autour desquelles trois types de savoir sont intégrés : les savoirs savants, les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés ou didactisés. La première étape a lieu en dehors du système d'enseignement, elle est déterminée par tous ceux qui participent à la formulation des contenus d'enseignement y compris les concepteurs de manuels, les inspecteurs scolaires, les universités, entre autres. La seconde étape se produit dans la pratique enseignante et consiste à transformer ces savoirs à enseigner, proposés par les programmes et les manuels scolaires, en savoirs didactisés. Nous tenons à souligner que les savoirs didactisés correspondent aux savoirs énoncés en classe par l'enseignant. Ce processus de transposition didactique peut être schématisé ainsi :

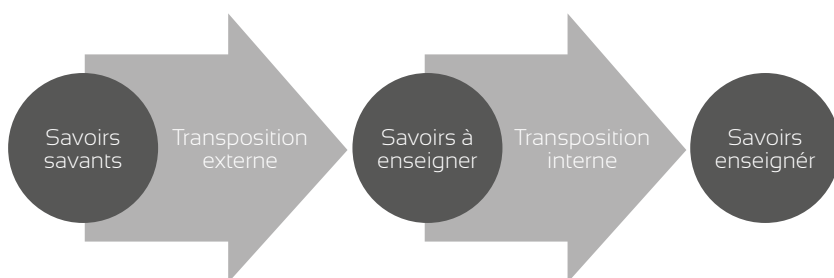


Figure 1. Le processus de la transposition didactique de Chevallard.

Remarque : reproduite à partir de Bellachhab (2015, p. 49).

Vue que le but de ces opérations est de didactiser les savoirs, elles donnent lieu, selon Galatanu (2011, p. 106), à trois types d'activités qui regroupent des pratiques discursives et qui font apparaître les savoirs

enseignés : 1) les activités ou pratiques d'explicitation des contenus, 2) les activités d'exercice ou de manipulation des contenus et 3) les activités d'échange sur les contenus.

Les premières sont pour Galatanu (2011, p. 107) les activités où les savoirs « savants » se transforment en savoirs « enseignés » à travers des discours qui les construisent (c'est d'ailleurs par cette transformation que se mobilisent des savoirs d'action chez les enseignants).

Le deuxième groupe d'activités, celles de manipulation des savoirs, permet la réflexion sur la transformation cognitive des savoirs théoriques en savoirs opératifs. Pour Galatanu : « les activités de manipulation ou d'exercice font subir aux savoirs théoriques une transformation qui est très liée à l'acquisition des compétences dans et par l'acte d'enseignement » (2011, p. 111). Le but des exercices de manipulation est que les apprenants s'approprient de certains savoirs.

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

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

Résultats

Nous avons établi la signification lexicale des mots *civilisation*, *culture* et *interculturel* à partir des données recueillies auprès des enseignants de français. Nous nous sommes servi de la représentation que nous avons construite, basée sur les discours dictionnaires que nous ont dévoilé

les éléments saillants qui composent la signification des entités lexicales objet de notre étude ; ceci pour délimiter leur domaine sémantique en langue française et ainsi sa correspondance ou non correspondance avec les discours lexicographiques.

Ensuite, nous avons analysé les discours des enseignants à travers leurs bilans des savoirs et leurs entretiens d'explicitation pour mettre en parallèle les représentations linguistiques et leur rapport au savoir. Nous avons donc établi non seulement la construction identitaire des enseignants, mais aussi la relation entre leurs représentations linguistiques et le processus de transposition didactique, au moins en ce qui concerne le passage des savoirs de référence aux savoirs à enseigner.

Reconstruction de la signification du mot civilisation

À partir de l'inventaire dictionnaire que nous avons fait, le mot *civilisation* peut être compris de deux manières différentes : en tant que processus d'évolution qui amène au progrès, et comme un ensemble de traits caractéristiques et de comportements partagés qui témoignent de ce progrès. Ces définitions donnent lieu à la chaîne argumentative suivante:

Civilisation DC état inférieur de la société DC faire passer à un état social plus évolué DC rendre/devenir civil DC avoir des phénomènes sociaux communs DC Progrès

Cependant, dans le corpus recueilli à travers les questionnaires 1 et 2, les possibles argumentatifs suivants ont été enregistré par les enseignants:

Tableau 1.

Possibles argumentatifs du mot civilisation

| | | |
|---------------------|--------|------------|
| <i>Civilisation</i> | DONC | Histoire |
| | DONC | Politique |
| | DONC | Géographie |
| | DONC | Peuple |
| | DONC | Société |
| | DONC | Changement |
| | DONC | Évolution |
| | DONC | Identité |
| | DONC | Pays |
| | DONC | Culture |
| DONC | Groupe | |

Source : élaboration propre.

Nous considérons que les associations les plus fréquentes des enseignants dans le premier questionnaire, à savoir *histoire*, *politique* et *géographie*, correspondent à l'idée de la *civilisation* retrouvée dans la didactique des langues étrangères et le rapport à la *connaissance*, *l'information*, les *normes* et la *transmission*.

Notre troisième questionnaire SPA incluait les associations *civilisation donc ethnocentrisme* et *civilisation donc répertoires* ; elles ont eu une moindre acceptation chez nos informateurs ce qui montre deux faits : 1) que le savoir déclaratif des enseignants s'éloigne de la représentation linguistique stabilisée par les dictionnaires et par les discours de la didactique des langues étrangères et se rapproche du savoir d'action que la pratique enseignante a construit tout au long de l'expérience pédagogique ; ce qui d'ailleurs peut avoir une étroite relation avec le fait que seulement 50% des enseignants ayant participé à notre recherche ont fait des études en pédagogie ou en didactique des langues étrangères. 2) Ce sont des associations évaluées qui prennent en compte les possibilités offertes par le contexte exolingue d'enseignement des langues étrangères, dans lequel les enseignants ne peuvent pas faire vivre aux apprenants l'expérience de l'ethnocentrisme, ni limiter le travail culturel à l'apprentissage minutieux des répertoires englobant la totalité des différences culturelles : gestes, habitudes, vocabulaire, entre autres.

Les données recueillies nous ont permis de résumer la définition de *civilisation*, proposée par les enseignants comme ceci : « évolution d'un peuple et ensemble de caractéristiques qui conforment son identité » ; ce qui produit la chaîne argumentative suivante :

Civilisation DC société DC caractéristiques partagés DC identité DC évolution

En termes pédagogiques, et surtout dans le contexte d'enseignement du FLE, la représentation dominante de la *civilisation* peut rendre compte des pratiques enseignantes, puisque le « projet civilisateur » qu'elle véhicule n'est plus pris en compte, car il s'agit tout simplement de montrer les éléments qui caractérisent les autres cultures : l'histoire, la géographie, la politique... Pourtant, nous rappelons la citation de Luis Porcher dans laquelle il affirme : « Qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non, un choix pédagogique, dans le domaine de la civilisation, est porteur d'un nombre de données culturelles » (1986, p. 30). Il semble, alors, que la majorité de nos informateurs n'en sont pas conscients et qu'il serait nécessaire de prendre des mesures pertinentes en termes de formation pédagogique pour qu'ils le sachent, qu'une approche à la *civilisation* ne cherche pas seulement à objectiver des cultures étrangères mais à les idéaliser au détriment de la culture source.

Reconstruction de la signification du mot culture

L'inventaire lexicographique rend compte du mot *culture* comme l'ensemble de connaissances individuelles, et de comportements et manifestations propres à un groupe humain. L'analyse de ces définitions nous mène à définir la chaîne argumentative suivante :

Culture DC développement des facultés intellectuelles DC
éducation DC connaissances acquises DC convictions
partagées DC comportement social

Néanmoins, l'information recueillie auprès des enseignants montrent les associations argumentatives suivantes :

Tableau 2.

Possibles argumentatifs du mot culture

| | | |
|----------------|------|--------------|
| <i>Culture</i> | DONC | Connaissance |
| | DONC | Identité |
| | DONC | Musique |
| | DONC | Arts |
| | DONC | Société |
| | DONC | Langue |
| | DONC | Peuple |
| | DONC | Communauté |
| | DONC | Groupe |
| | DONC | Homme |
| | DONC | Groupe |

Source : élaboration propre

Les associations du premier questionnaire, à savoir *langue, musique* et *art*, suggèrent des manifestations culturelles que sont susceptibles d'être travaillées pendant les cours de langues ; elles ont pourtant été évoquées en moindre degré au moment de proposer une définition du mot *culture*, car elles s'utilisent comme exemple des traits caractéristiques d'un groupe donné.

Nous avons proposé également une série de chaînes correspondantes aux discours normatifs en langue française. Un seul enchaînement a été accepté comme « possible » par la totalité des enseignants : *culture donc art* ; un autre a également été accepté à 100 % mais il se place au niveau du « parfois possible » : *culture donc convictions partagées*. D'autres éléments qui deviennent saillants dans la signification de *culture* dû au très haut niveau

d'adhésion « possible » (entre 75 % et 88 %) sont *traditions, éducation, connaissances, savoir, croyances* et *littérature*. Seul le mot *connaissances* avait été évoqué par les enseignants dans les deux questionnaires précédents.

Ce dernier volet de notre analyse nous a permis de faire un constat qui mérite d'être souligné: bien que certaines chaînes argumentatives n'aient été refusées par aucun enseignant, elles ont été placées soit majoritairement dans le « parfois possible », soit à fréquence égale entre le « possible » et le « parfois possible ». Pour nous, dans certains cas, le troisième questionnaire met plus en évidence la réalité du pays, ou le vécu de nos interlocuteurs, que leurs savoirs déclaratifs.

Si nous prenons l'exemple de *lecture, travail* et *voyages*, selon les derniers chiffres présentés par le Département Administratif National de Statistique (DANE) en Colombie, pendant l'année 2014, les personnes ayant plus de 12 ans ont lu, en moyenne, quatre livres par an. Cette même institution affirme que le taux de chômage pour le trimestre février-avril 2015 (nos enquêtes ont été faites au mois d'avril de cette année) était de 17,1% à Armenia et de 12,9% à Cali (les 2 villes où travaillent les enseignants enquêtés). Enfin, le taux de voyages nationaux pendant la période 2014-2015 est de 12,4% prenant en compte des personnes âgées d'au moins dix ans. Concernant le tourisme international, les chiffres plus récentes que nous avons trouvés datent de l'année 2013 où 6,9% des Colombiens sont sortis du territoire national en avion. Ceci, qui est ressenti de manière générale par la population colombienne, expliquerait pourquoi les associations de *culture à lecture, travail, expérience, voyages*, entre autres, se placent plus dans le « parfois possible » que dans le « possible ».

Pour conclure, les trois volets d'analyse confirment alors la reconstruction du protocole sémantique stabilisé par les discours lexicographiques. En effet, pour les enseignants de français la *culture* ne concerne ni les *facultés intellectuelles*, ni le *comportement social*, mais surtout le rapport à l'*identité* ; ils proposent la définition suivante : « ensemble de connaissances et de caractéristiques partagées par un peuple que le différencie des autres et lui permet de créer une identité collective ». La chaîne argumentative suivante émerge :

Culture DC connaissances partagées DC traits communs DC
manifestations DC identité

Le fait que nos informateurs fassent systématiquement référence aux *différences* renvoie à leurs savoirs disciplinaires. Dans la didactique des langues, il est toujours présent ce que Wagener appelle le besoin descriptif des sociétés :

Dans la vie quotidienne, les éléments dits culturels sont censés décrire l'organisation de la vie sociale, les rapports à autrui et les us et coutumes spécifiques que l'on attribue à certains types de populations ou communautés. Cette utilisation vernaculaire du concept répond à un besoin descriptif des différences entre sociétés. (2015, p. 17)

Il n'est donc pas rare que cette référence à « ce qui différencie » un groupe d'un autre soit une preuve de la formation disciplinaire de nos informateurs, qui se placent dans ce qui fait partie de l'approche contrastive (ou comparative) de la culture, définie par Rivenc. Il propose cette approche comme le deuxième niveau de la culture dans l'évolution des méthodologies des langues étrangères dont l'objectif des enseignants est de faire « découvrir les mécanismes de sa propre culture par le jeu des différences et des contrastes avec celle d'autrui » (Rivenc, 2003, p. 45).

En plus, nos informateurs affirment que ce sont les caractéristiques culturelles qui définissent l'identité d'un groupe ; les discours sur la culture construisent, en effet, les différences culturelles mais ils font de ces éléments des mosaïques exotiques censés déterminer l'identité des individus.

Il est clair que la conceptualisation de la *culture* n'est pas très éloignée de celle de *civilisation* pour nos informateurs. Il ne serait donc pas étonnant qu'ils utilisent ces deux mots comme des synonymes au moment de parler des méthodologies utilisées dans la salle de classe, et que les activités proposées aux apprenants tournent autour de la géographie, de l'histoire, de la gastronomie, de l'art, de la musique, et d'autres éléments censés symboliser la culture des pays où on parle la langue étudiée, en l'occurrence, la France, et, peut-être, d'autres pays francophones.

Reconstruction de la signification du mot interculturel

Grâce à l'inventaire dictionnaire, nous avons pu établir la signification de l'entité lexicale interculturel comme :

Interculturel DC contact DC liens entre cultures DC échange

Les informations recueillies auprès des enseignants permettent de présenter les possibles argumentatifs du mot interculturel ainsi :

Tableau 3.

Possibles argumentatifs du mot interculturel

| | | |
|----------------------|------|-------------|
| <i>Interculturel</i> | DONC | Culture |
| | DONC | Interaction |
| | DONC | Tolérance |
| | DONC | Société |
| | DONC | Partager |
| | DONC | Rapport |
| | DONC | Groupe |
| | DONC | Différent |
| | DONC | Peuple |

Source : élaboration propre.

De cette façon, les enseignants reconstruisent le protocole sémantique d'interculturel ; ils définissent cette entité lexicale comme le « rapport entre peuples et cultures différents » provoquant la chaîne argumentative suivante :

Interculturel DC cultures différentes DC rapport DC interaction
DC partage DC tolérance

En ce qui concerne la conceptualisation du mot interculturel, dans les premiers questionnaires SPA, nos informateurs l'associent de manière systématique aux idées de tolérance, respect et compréhension ; il est intéressant de voir dans les derniers questionnaires SPA comment toutes les séries qui font référence aux problèmes liés aux situations de rencontre interculturelle ont été majoritairement évaluées comme étant « parfois possibles ».

À ce moment de l'analyse, nous avons cru que cette évaluation pouvait souligner l'expérience de la réalité des cours des langues en contexte exolingue, où il est difficile d'être confronté à des situations de choc culturel, à des malentendus et, en général, aux problèmes de la communication en temps réel ; cependant, grâce aux bilans de savoirs et aux entretiens d'explicitation, nous avons constaté que certains enseignants mettent en avant les objectifs de l'approche interculturel (le respect, la tolérance, la compréhension) tout en ayant conscience des dysfonctionnements possibles dans les situations de rencontre interculturelle.

Analyse des bilans de savoirs et des entretiens d'explicitation des savoirs

Dans un premier temps, les entretiens d'explicitation nous ont permis de faire une analyse des bilans de savoir sous la forme d'une grille, dans laquelle nous avons établi des catégories et des sous-catégories, ce qui nous a permis ensuite, d'établir les sujets évoqués de manière fréquente par les enseignants, à savoir :

- » Méthodologie utilisée.
- » Raisons pour utiliser cette méthodologie.
- » Mise en place dans les cours de français de cette méthodologie.
- » Impact de la méthodologie sur les étudiants ou l'institution éducative.

Dans un deuxième temps, nous avons étudié les pratiques langagières des enseignants en nous focalisant particulièrement sur la présence des sujets dans leurs discours, ceci, comme nous le verrons ultérieurement, nous a permis d'analyser la construction identitaire des enseignants de FLE. En fin, nous avons examiné de manière indépendante chacun des bilans de savoirs et des entretiens d'explicitation, et nous avons établi leur rapport avec la manière dont chaque enseignant présente les concepts de *civilisation*, *culture* et *interculturel*. Ce faisant, nous pensons avoir rendu compte de ce qui fait sens pour eux et la manière dont ils transforment leurs savoirs en savoirs à enseigner et/ou en savoirs enseignés.

Construction identitaire des enseignants

Les pratiques langagières des enseignants, identifiées dans les bilans de savoirs et dans les entretiens d'explicitation, notamment, à travers les processus de modalisation et d'inscription discursive des sujets dans leurs discours, nous ont permis d'identifier trois axes autour desquels se construit leur identité :

JE-ILS-NOUS

Il ne faut pas oublier que chaque bilan des savoirs est singulier ; cependant, la totalité des enseignants fait apparaître le JE « individu » et le JE « enseignant » par rapport au ILS « apprenants », c'est-à-dire que la plupart des actions entreprises par le JE prennent en compte les besoins, les motivations et les attentes des élèves.

Nous avons relevé des expressions fréquentes, propres du JE enseignant ou individu : *je pense que*, *pour moi*, *j'ai vu*, *j'essaie*, *je me rappelle*, *j'avais*, *j'ai appris*, *je ne crois pas*, *je pense que*, *je trouve que*, *je leur dit*,

j'aime ; et des expressions propres du ILS : le groupe, les élèves, leur intérêt, les étudiants aiment, ils sont capables de, ils ont, leurs caractéristiques, ils font, ils ont besoin de, ils veulent, pour qu'ils sachent, pour qu'ils aient la connaissance, ils doivent savoir, ils adorent, ceci les aide, ceci les motive.

Cette dialectique entre le JE et le ILS amène, dans les entretiens d'explicitation des savoirs, à la construction d'un NOUS (étudiants + enseignant), dès qu'il s'agit de décrire des situations concrètes de travail en classe : *nous apprenons, nous communiquons, nous devons faire, nous sommes arrivés à, nous avons fait, nous allons regarder, nous allons faire.*

Il existe aussi, en moindre degré, un processus identitaire inscrit dans une logique collective qui, au-delà d'être une logique d'affirmation identitaire, concerne une logique de revendication : l'emploi de ON ou de NOUS fait référence à l'ensemble des enseignants de français et met l'accent sur les difficultés auxquelles ils doivent faire face. Voyons quelques extraits :

- » [...] on n'a pas ici des recommandations du Ministère de l'Éducation [...]
- » [...] Nous avons eu aussi des cas des homosexuels qui deviennent les « chouchou » de la classe alors qu'au début ils étaient « rejetés », étaient victimes de bizutage, par exemple, mais ils se rendent compte de ce qu'ils sont, et de ce qu'ils peuvent faire indépendamment de leur orientation sexuelle, et avec tout le travail que nous faisons, les jeunes les acceptent.
- » [...] Chaque année on nous offre un cours d'un mois, deux mois, en anglais on nous en offre plus. C'est quoi l'avantage ? Que nous avons une formation pédagogique en anglais et nous nous en servons, des jeux, des activités [...] L'année dernière on nous a organisé un cours quand nous allions déjà avoir des vacances et évidemment nous, les vacances [...] et en plus ça ne nous permet pas d'avoir une hausse de salaire, mais nous le faisons pour l'amour que nous avons pour la langue française, parce que nous l'aimons, vraiment, nous sommes très passionnés [...]
- » [...] Ici nous n'avons pas de livres, ceux que nous avons sont très vieux [...] La partie d'écoute est très compliquée, nous n'avons pas d'audio et si nous en voulons, nous devons acheter le livre [...]

Savoirs de référence, savoirs enseignés ?

L'analyse des savoirs de référence des enseignants nous intéresse ici car il permet de comprendre leur action pédagogique et didactique. Comme l'affirme Galatanu (2011, pp. 104-105), dans la communication didactique, il y a

plusieurs opérations de sélection, d'organisation et de reformulation des savoirs en fonction des publics visés [...] Les produits de ces opérations de sélection selon des critères correspondant à chacun de ces éléments sont les « savoirs de référence » de l'enseignement.

Nous allons maintenant montrer un exemple du processus d'énonciation des savoirs de référence des enseignants et leur transformation à des savoirs à enseigner ou à des savoirs enseignés.

Pour croiser nos trois sources des données, dans une perspective qualitative, nous avons repris de manière individuelle les données obtenues par chacun des trois questionnaires SPA, et nous les avons mis en parallèle avec les données fournies dans leurs bilans de savoirs et dans leurs entretiens d'explicitation.

Nous nous sommes servie ensuite des extraits de chacun des enseignants où ils parlent de leurs savoirs de référence, et ensuite nous nous sommes reportée aux expériences pédagogiques ponctuelles qu'ils ont décrites, ainsi qu'aux systèmes d'évaluation qui se mettent en place. Ceci nous a permis de mettre en évidence la manière dont ils adaptent leurs savoirs en savoirs à enseigner et/ou en savoirs enseignés.

Approche interculturelle comme savoir de référence, approche culturelle comme pratique enseignante

L'analyse des questionnaires SPA d'un enseignant démontre que pour lui la *civilisation* est liée à l'évolution et au progrès de la société, tandis que la *culture* définit l'identité qui détermine les communautés. Le mot *interculturel*, par ailleurs, fait référence aux similitudes entre cultures. Les associations et définitions proposées par cet enseignant sont synthétisées ainsi :

Tableau 4.

| Mot | Associé à : | Défini comme : |
|----------------------|--|--|
| Civilisation | Evolution, société, personnes, changement. | Quand j'entends le mot civilisation je pense à une société évoluée. Selon moi, civilisation c'est tout ce qui est en train d'un processus de changement. |
| Culture | Langue, identité, société, personnes, habitudes. | À mon avis, la culture est l'identité de chaque pays, ville ou village. Je pense qu'on trouve la culture quand on regarde une chose qui est différente à nous. |
| Interculturel | Culture, pays, société, langues, habitudes, interaction. | Selon moi, l'interculturel est l'aspect qu'on partage avec une autre culture. |

Source : élaboration propre

Cette synthèse laisse apparaître également que le mot *langue* vient à l'esprit de l'enseignant avec les mots *culture* et *interculturel*, ce qui peut avoir une liaison avec sa formation académique et à sa pratique d'enseignant. Dans le questionnaire SPA n° 3 nous avons confirmé les réponses résumées ci-dessous ; pour le mot *civilisation*, cet enseignant refuse la chaîne *civilisation donc barbarie*, et accepte comme « possible » la majorité des séries proposées, surtout celles faisant référence à : *développement, améliorer, confort, évolution et progrès*.

Pour le mot *culture*, cet enseignant exclut les enchaînements *culture donc préjugés* et *culture donc discrimination* ; et pour le mot *interculturel*, il n'accepte pas la série *interculturel donc rupture*. Ces éléments établis, nous passerons donc à l'étude de son bilan des savoirs et de son entretien d'explicitation.

Cet enseignant a écrit dans son bilan des savoirs que pour lui l'interculturel est très important car il permet de connaître les coutumes, les habitudes et les comportements de personnes qui parlent la langue cible. Etant donné qu'il a choisi la langue espagnole pour rédiger son bilan des savoirs et pour répondre à l'entretien, nous allons présenter les extraits originaux :

Al enseñar otra lengua yo creo que es muy importante reflejar cómo se comportan las personas que utilizan esa lengua. [...] Por esta razón encuentro muy importante el tema de la interculturalidad. Porque si aprendemos una lengua para podernos comunicar con personas que antes no podíamos, por qué no conocer sus costumbres, sus hábitos, su comportamiento [...]

Lors de l'entretien d'explicitation, nous lui avons demandé de préciser la manière dont il met en place, dans ses cours, l'enseignement des comportements et des habitudes des autres cultures ; il a répondu ainsi :

[...] por ejemplo, pues qué hacen normalmente los jóvenes en Francia, o qué ven, o qué leen ellos, para qué, pues es importante también uno mostrar la cultura colombiana, pero, pero es bueno mostrarles por qué las personas de allá son de una forma, por qué tienen una visión que de pronto nosotros no tenemos, entonces me gusta es meterme en eso, por ejemplo, no sé utilizando ahora que se puede la internet y todo eso, mostrándoles videos que se ven allá, cosas que leen.

Nous l'avons interrogé ensuite sur sa manière d'évaluer les objectifs culturels dans ses cours, et il a affirmé que c'est l'intérêt des étudiants qui lui permet de savoir s'il a atteint ses objectifs ou non :

[...] más que todo es por el interés que los estudiantes prestan al ver como al ver otra cultura que es diferente para ellos entonces con ese interés de los estudiantes y ya otra parte con, con esas cosas

interculturales, que eso me ayuda a mí a saber que sí, que los objetivos se alcanzaron, que era como atraerlos a ellos a la cultura de un nuevo idioma.

Les ressemblances des définitions proposées par cet enseignant pour le mots *culture* et *interculturel* expliquent son positionnement dans une approche interculturelle même si les pratiques enseignantes qu'il décrit font plutôt allusion à une approche culturelle dont il exclut les références aux *préjugés* et à la *discrimination*. L'*interculturel* consiste pour lui à montrer les différences culturelles dans ses cours de FLE, puisque c'est en mettant en avant les différences qu'il pense développer l'identité des étudiants ; de plus, le fait qu'il associe l'*interculturel* à ce qu'« on partage avec une autre culture » est susceptible d'expliquer pourquoi il n'y voit pas la *rupture*, l'*étrangeté*, les *conflits*, les *malentendus* ni les *implicites*. Ses savoirs de référence sur la *culture* et l'*interculturel* sont étroitement liés à la description qu'il donne de sa pratique enseignante, et donc à ses savoirs à enseigner.

Conclusion

Les bilans de savoirs sont des textes courts qui oscillent entre 75 et 213 mots. En général, ils prennent la forme d'un discours argumenté où les enseignants mettent en avant ses années d'expérience et expliquent brièvement les choix d'une méthodologie ou d'une approche à la culture. Dans ces cas, les enseignants se positionnent comme les sujets de l'action et construisent leur identité dans un jeu dialectique entre le JE « enseignant » et le ILS « étudiants ».

C'est grâce aux entretiens d'explicitation que nous avons pu avoir des précisions sur la manière de mettre en place, dans les cours de français, la méthodologie choisie par les enseignants, ainsi que de les interroger sur les bénéfices et les difficultés d'enseigner la langue française, sujets qui n'ont pas été évoqués de manière spontanée dans les bilans de savoirs.

Trois enseignants ont affirmé explicitement travailler une approche interculturelle dans leurs cours de français. Cependant, l'exploration de leurs discours nous a permis d'établir que l'un d'entre eux fait référence à une approche contrastive de la culture étrangère avec la culture propre. Les discours des deux enseignants dont leurs savoirs de référence coïncident avec leurs savoirs enseignés dans une approche interculturelle, s'organisent autour de quatre axes :

1. Ils expliquent les raisons pour lesquelles ils ont décidé de privilégier l'approche interculturelle.
2. Ils expliquent comment ils mettent en place cette approche dans leurs cours.

3. Ils parlent de l'impact que cette méthodologie a eu sur les apprenants.
4. Ils décrivent l'impact de cette méthodologie dans l'institution éducative.

De manière générale, nous avons démontré que le protocole expérimental mis en place, associant le protocole de la SPA, les bilans de savoirs et les entretiens d'explicitation permet d'analyser la singularité de la pratique enseignante. Dans un seul cas, l'enseignant laisse entrevoir le passage des « savoirs théoriques » aux « savoirs de référence », dans les autres, il est possible de voir le passage entre les « savoirs de référence » qui guident les actes pédagogiques et les « savoirs à enseigner » et/ou les « savoirs enseignés ».

Les bilans de savoirs et les entretiens d'explicitation laissent apparaître non seulement la construction identitaire des enseignants, mais aussi la relation entre leurs représentations linguistiques et le processus de transposition didactique, au moins en ce qui concerne le passage des savoirs de référence aux savoirs à enseigner. En fait, grâce aux bilans de savoirs et aux entretiens d'explicitation, nous avons pu établir, quand les enseignants se placent dans une méthodologie précise d'enseignement, qu'ils deviennent les sujets de l'action pédagogique et construisent leur identité dans un jeu dialectique entre le JE « enseignant » et le ILS « étudiants ».

Finalement, grâce au croisement des données sémantiques recueillies auprès de chacun des enseignants, celles recueillies dans leurs bilans de savoirs et dans leurs entretiens d'explicitation, il est possible de comprendre pourquoi les enseignants adoptent certaines pratiques dans leurs cours de FLE ; même si *a priori* leurs actions ne correspondent pas aux approches méthodologiques auxquelles ils affirment adhérer, l'analyse sémantique a démontré que leurs actions sont conformes à ce qu'ils pensent savoir et non pas forcément aux savoirs théoriques, donc, elles sont conformes à leurs représentations sémantiques.

Ce constat démontre l'existence d'un « lien – mais aussi des nuances et des non-correspondances – entre mots de la langue et concepts des discours experts » (Delgadillo, 2015), mais également souligne l'importance de la formation des enseignants, surtout dans un contexte d'apprentissage qui se veut bilingue : le cas Colombien renvoie au bilinguisme sans diglossie défini par Fishman (1967, p. 34), où il concerne une caractéristique linguistique individuelle et non pas socio-culturelle. Dans ce contexte, la formation des enseignants (à une éducation au bilinguisme) ne devrait pas négliger la complexité de ce phénomène, en effet :

il a été étudié par des psychologues car il fait apparaître (...) des problèmes concernant les émotions conflictuelles et les attitudes associées par les individus parlant deux langues. Il a été étudié par

les enseignants (...) étant donné l'accès que le bilinguisme donne à deux cultures (...). Il a été étudié par des sociologues et des anthropologues car la langue associe des attitudes et des normes qui ont des effets sur les institutions sociales et culturelles. (Macnamara, 1967, p. 5)

Perspectives pédagogiques de recherche

Nous avons démontré que notre protocole expérimental permet d'analyser la singularité de la pratique enseignante. Cette approche s'avère plus compréhensive des actes pédagogiques, mais souligne également les obstacles provoqués par le manque de formation en méthodologie et didactique des langues étrangères, où les choix pédagogiques mettent en jeu la représentation sociale de « soi » et de « l'autre », car ils véhiculent une certaine construction identitaire, donc, outre la bonne volonté des enseignants, ces choix devraient être plus conscients.

Une autre problématique soulevée dans l'analyse des bilans de savoirs et des entretiens d'explicitation est celle de la construction identitaire des enseignants de français. Elle n'est pas conçue comme une collectivité qui peut demander plus de formation, de matériel didactique et d'orientation au Ministère de l'Éducation Nationale. Si elle ne fait appel à « NOUS » que pour faire référence à l'enseignant avec son groupe d'étudiants, cela se traduit-il dans une crise identitaire des enseignants de français ? Doit-on penser plutôt au début de la construction identitaire des enseignants de français en Colombie ? Ceci ouvre un nouveau champ de recherche dans le domaine du FLE en Colombie.

Pour finir, nous voulons souligner le fait que les bilans de savoirs des enseignants ainsi que leurs entretiens d'explicitation doivent faire l'objet d'une analyse du discours plus approfondie. Notre objectif étant plus sémantique et pédagogique a volontairement écarté la prise en compte de la totalité des éléments discursifs y présents ; cependant, nous pensons que ce type d'analyse peut relever des informations importantes pour mieux comprendre l'activité langagière des enseignants. En effet, nous avons jugé pertinent de comprendre tout d'abord la représentation linguistique que les enseignants ont de chacun des concepts clés dans ce domaine, à savoir, *civilisation*, *culture* et *interculturel*, et de les comparer ensuite avec leurs pratiques didactiques dans la salle de classe. Ainsi, la compréhension des représentations linguistiques de chacun des enseignants concernant les concepts étudiés devient la base de l'explication de leurs actions dans la salle de classe.

Bibliographie

- Anscombe, J.-C., et Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles : P. Mardaga.
- Barbier, J. M. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Biennale de l'éducation et de la formation. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J. M. et Galatanu, O. (2004) *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Groupe « Savoirs d'action » du CNAM. Paris : L'Harmattan.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : Des mots aux discours*. Paris : Ed. Hachette Livre.
- Bellachhab, A. (2015). Quelle transposition didactique externe pour les actes de langage ? Le cas de l'excuse. Dans A. Bellachhab, O. Galatanu et R. Kandeel (Eds.) *Discours et communication: didactiques en FLE*. Bruxelles: PIE. P. Lang.
- Bellachhab, A., Galatanu, O., et Kandeel, R. (2015). *Discours et communication : didactiques en FLE*. Bruxelles: PIE. P. Lang.
- Benveniste, E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, 5, n°17. *L'énonciation*, 12-18. Consulté sur : http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1970_num_5_17_2572
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58-73. <https://www.gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Chevallard, Y. et Johnsua, M. A. (1991). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné* (2^e édition revue et augmentée). Grenoble : la Pensée sauvage.
- Courtois, B. et Mougin, F. (2004). Un dispositif d'analyse par un groupe professionnel de ses propres compétences : le cas des contrôleurs de gestion. Dans *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* (pp. 131-150). Groupe « Savoirs d'action » du CNAM. Paris : L'Harmattan.
- Delgadoillo, I. V. (2015). Analyse du concept « interculturel » dans le discours pédagogique et l'enseignement des langues étrangères en Colombie. *Signes, Discours et Sociétés, Sémantique des Possibles Argumentatifs et Analyse Linguistique du Discours. Hommage à*

Olga Galatanu. Consulté sur : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=3887>

Delgado, I. V. (2016). *Représentation linguistique des mots civilisation, culture et interculturel. Quelles constructions identitaires véhiculées par les enseignants et futurs enseignants colombiens de français ?* [Thèse de doctorat, Université de Nantes].

Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. Paris : Les Éd. De Minuit.

Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Les Éd. De Minuit.

Fishman, J. (1967). Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, *xxiii*(2), 29-38.

Galatanu, O. (2002). Le concept de modalité : les valeurs dans la langue et dans le discours. Communication présentée à Les valeurs : Séminaire Le lien social, organisé par le CALD-GRASP, Nantes, 11 et 12 juin 2001. Maison des sciences de l'homme Ange Guépin.

Galatanu, O. (2006). Du cinétisme de la signification lexicale. Dans *Sujets, activités, environnements* (pp. 85-104). :Paris : Presses Universitaires de France « Education et formation ».

Galatanu, O. (2007). Sémantique des « possibles argumentatifs » et « axiologisation discursive ». Dans *Représentation du sens linguistique II* (pp. 313-325).Paris: De Boeck Supérieur.

Galatanu, O. (2011). Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmalinguistique. Dans J.M. Barbier (Dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 101-118). Paris : Presses Universitaires de France.

Galatanu, O. (2012). *Construction du sens discursif et acquisition des significations linguistiques*. Nantes : Université de Nantes.

Galatanu, O. (2014). La construction discursive des images et dynamiques identitaires des enseignants et formateurs en FLE/FLS. *Signes, Discours et Sociétés*, 13. *Sens et identités en construction : dynamiques des représentations : 2ème volet*. <http://www.revue-signes.info/document.php?id=3525>.

Galatanu, O. et Bellachhab, A. (2011) Ancrage culturel sémantique et conceptuel des actes de langage. Dans *Classe de langues et culture(s). Vers l'interculturalité* (pp. 141-153). Québec : L'Harmattan.

Gohard-Radenkovic, A. (2005) De l'usage des concepts de « culture » et « d'interculturel » en didactique ou quand l'évolution des conceptions traduit l'évolution de la perception sociale de l'autre. Dans *Diversités culturelles et apprentissage du français* (pp. 19-30). Palaiseau : Les éditions de l'école polytechnique.

Macnamara, J. (1967). Bilingualism in the Modern World. *Journal of Social Issues*, *xxiii*(2), 1-7.

- Putnam, H. (1970). Is Semantics Possible? Dans *Philosophical papers: Mind, language and reality*. Cambridge University Press.
- Putnam, H. (1975). The Meaning of Meaning. Dans *Philosophical papers: Mind, language and reality*. Cambridge University Press.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Wagener, A. (2015). *L'échec culturel : Vie et mort d'un concept en sciences sociales*. Bruxelles: P. Lang.