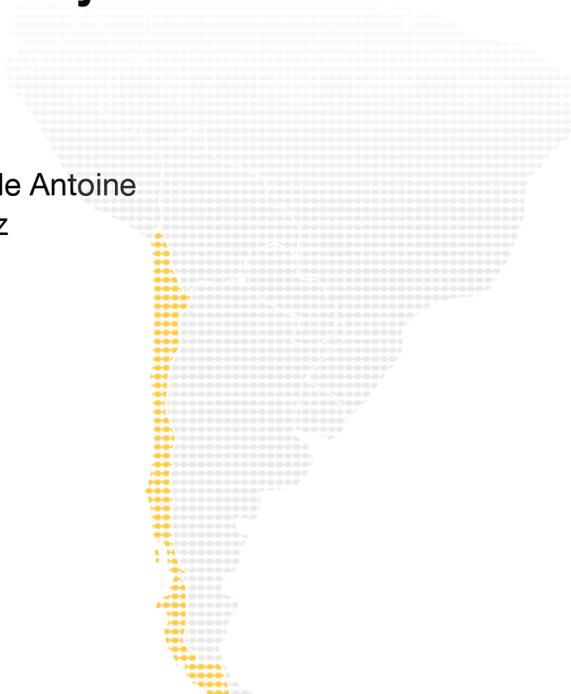


Synergies Chili

Revue du GERFLINT

**Du passé vers l'avenir :
innovations et nouvelles compétences
pour l'apprenant-citoyen du XXI^e siècle**

Coordonné par Marie-Noëlle Antoine
et Isabel Alvarado Gutiérrez



Synergies Chili

Numéro 16 / Année 2020

Du passé vers l'avenir :
innovations et nouvelles compétences
pour l'apprenant-citoyen du XXI^e siècle

**Coordonné par Marie-Noëlle Antoine
et Isabel Alvarado Gutiérrez**



REVUE DU GERFLINT
2020

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Chili est une revue francophone de recherche en sciences humaines et sociales ouverte aux sciences du langage et de la communication, aux domaines linguistiques et culturels, celui de la langue française en particulier.

Sa vocation est de mettre en œuvre au Chili, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Chili** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Chili*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité Annuelle
ISSN 0718-0675 /ISSN en ligne 2260-6017

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Rédacteurs en chef

Marie-Noëlle Antoine, Docteur en sciences de l'éducation et chercheur indépendant, Chili.

René Zúñiga Hevia, Directeur du Département de français.

Université Métropolitaine des Sciences de l'éducation, Santiago du Chili.

Secrétaire de rédaction

Oscar Valenzuela, Vice-recteur Campus San Felipe, Université de Playa Ancha, Valparaíso, Chili.

Comité scientifique

Serge Borg (Université de Franche-Comté, Besançon, France), Hanne Leth Andersen (Université de Aarhus, Danemark), Patricio Moreno F. (Université de Concepción, Chili), Gilda Tassara (Universidad de Playa Ancha, Chili), Nelson Vallejo-Gómez (Chargé de Mission Amériques – FMSH, France).

Comité de lecture

Isabel Alvarado Gutiérrez (Universidad de Concepción, Chili), Alejandro Carvajal (Ministère Affaires Étrangères du Chili), Carole Garidel (Universidad de Concepción, Chili), Ana Maria Guerra (Universidad de Playa Ancha, Chili), Sandra Meza (Universidad de Chile), Maritza Nieto (Universidad de Concepción, Chili), Christian Rivera Viedma (Österreichische Integrationsfonds - ÖIF), Patricia Rojas (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chili), Francisco Suarez (Université de Perpignan, France), Anne Vangor (Institut Français du Chili).

Titulaire et éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction au Chili

Institut Français du Chili

Francisco Noguera 176 - Providencia. Santiago

Contact : synergies.chili@gmail.com

Patronages et partenariats

Institut Français du Chili, Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation (UMCE), Université de Playa Ancha, Valparaíso (UPLA), Université de Concepción (UdeC), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle Recherche & prospective), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing, ProQuest.

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Chili n° 16 / 2020
<https://gerflint.fr/synergies-chili>



**INSTITUT
FRANÇAIS**
CHILE



Indexations et références

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
DOAJ
EbscoHost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH PLUS
Héloïse
JournalBase (CNRS)
JournalSeek
Latindex (Répertoire)
LISEO (France Education International)
MIAR
Mir@bel
ProQuest central (Linguistics data Base)
ROAD (ISSN)
Scopus
Scopus Sources
SJR. SCImago
SHERPA-RoMEO
Ulrichsweb
ZDB

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

Du passé vers l'avenir : innovations et nouvelles compétences pour l'apprenant-citoyen du XXI^e siècle

Coordonné par Marie-Noëlle Antoine
et Isabel Alvarado Gutiérrez

Sommaire

René Zuñiga Hevia Éditorial	7
Marie-Noëlle Antoine, Isabel Alvarado Gutiérrez Présentation	9
Articles thématiques	
Javier Agüero Águila <i>L'itinéraire</i> du pardon : l'aventure d'une sécularisation	15
Ignacio Salamanca Garay, María Graciela Badilla Quintana Estudio de marcos referenciales de habilidades para el siglo XXI: un modelo eco-sistémico para orientar procesos de innovación educativa	33
Claudia Rincón Restrepo L'enseignement du français dans l'espace universitaire en Colombie : deux cents ans d'histoire, mais quel avenir ?	49
Claudia Milena Pérez Guerrero Les représentations sémantiques dans le discours de la didactique des langues	63
Nisreen Abu Hanak Les nouvelles technologies comme instrument motivationnel pour les étudiants universitaires jordaniens apprenant le français	81
Mjid El Garni Les emprunts lexicaux de l'arabe marocain au français : étude phonologique	99
Entretien avec...	
Alice Rasson, Propos recueillis par Anne Vangor	117

Annexes

Profils des contributeurs	127
Consignes aux auteurs.....	131
Publications du GERFLINT.....	135



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

René Zúñiga Hevia

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chili

Au Chili, après deux décennies de stabilité apparente et développement soutenu, le noyau de la société éclate et le pays vit de violents tourments sociaux en fin d'année 2019. Aux émeutes dans la rue se succèdent des manifestations très massives qui réclament plus de justice sociale ; ce sont des demandes urgentes. Depuis, Santiago a vécu des journées intenses de mobilisation sociale. Miroir profond des inégalités et des conditions sociales précaires.

Des retraites misérables pour une grande partie de la population, un système de santé inégal et discriminatoire, une éducation publique faible et mal administrée et des services publics privatisés à outrance. En peu de temps, l'élite s'est séparée du peuple et le projet républicain est devenu une sorte de ploutocratie illustrée. Cette déflagration sociale montre le désaccord entre le progrès économique du pays et la stagnation malade de l'amélioration sociale. L'unité politique de cette dynamique de la modernité est rompue et le projet républicain libéral est en crise. Ce que Fukuyama avait annoncé comme le triomphe du libéralisme à la fin du XX^e siècle devient un symptôme de reprise de la modernité originnaire, et donc, contre sa prédiction, un signe évident de retour à l'histoire. Ce début du XXI^e siècle est certainement marqué par le retour à l'histoire et par la révision et perfectionnement des idéologies.

René Descartes serait perplexe de constater que, quelques quatre cent ans après la publication de son *Discours de la méthode*, le bon sens est une sorte d'utopie impossible à l'intérieur du pacte politique du système républicain. Cependant, l'histoire lui donne une chance et les acteurs politiques commencent à s'impliquer dans un nouveau pacte de bon sens, de bien commun et d'une meilleure communication entre l'État et le peuple. Le progrès devrait atteindre toutes les couches de la société par le perfectionnement des idéologies qui prônent la dignité des êtres humains.

Synergies Chili a été très sensible aux sujets qui témoignent de cette déconstruction politique à partir des sciences sociales et des sciences du langage.

En effet, la revue a été solidaire aux alertes de dommage et scandale causés par les défauts des structures du pouvoir dans le monde contemporain. Des sujets tels que la pauvreté, la discrimination, la manipulation de l'information, l'inclusion et d'autres ont occupé un espace dans les publications précédentes. Dans ce numéro, la diversité des thématiques permet de constater l'esprit ouvert de notre proposition éditoriale.

Coïncidant avec le Chili, d'autres manifestations ont lieu en ce moment dans le monde entier, elles visent le même but de justice sociale et de perfectionnement de la démocratie, de la structure de l'État et du système économique. Ce que notre pays proposera comme démarche de changement pour perfectionner le pacte social existant, pourrait devenir un capital politique d'une importance inattendue si les acteurs concernés font leur travail avec sérieux et un véritable esprit d'ouverture à la complexité des demandes dont les citoyens ont besoin à l'heure actuelle. Faire l'inventaire systématique et raisonnable de tous *les cahiers de doléances* qui sont au rendez-vous en ce moment, demande apparemment une nouvelle classe politique, voire une nouvelle génération lucide et ouverte à tous les sens, pour saisir les demandes des gens. Cette nouvelle élite n'a pas besoin de diplômes, de mérites technocrates ou administratifs ; elle doit avant tout savoir établir les principaux problèmes et impliquer les personnes concernées dans la recherche de voies de solution, à court et moyen terme. Le principe de représentation doit faire place à celui de la participation.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Présentation

Marie-Noëlle Antoine
 Chercheur Indépendant
Isabel Alvarado Gutiérrez
 Universidad de Concepción, Chili

Sur plusieurs continents, et en particulier au Chili, nous avons été témoins en 2019 de mouvements populaires de grande ampleur, dans les rues de différents pays. Ils émergent pour des raisons certes différentes mais qui suivent le même modèle. Des centaines de milliers de citoyens investissent la rue pour manifester à un moment où les urgences sociales dessinent un tissage avec les urgences climatiques et démocratiques. Nous n'avons jamais eu un tel niveau de connaissances, d'experts pour connaître et comprendre notre environnement et nos sociétés. Cependant, nous restons sans mots face à cette situation complexe où il n'existe pas de meilleure solution sinon de moins mauvais aboutissements.

L'année 2020 a elle aussi été riche en événements, cette fois-ci de dimension véritablement planétaire, propres à ébranler un peu plus les ordres établis. Ainsi, la situation que vivent de nombreux pays suite au développement de la pandémie de COVID-19 a fait surgir ou a ravivé des questionnements autour de notre organisation sociétale. Cette pandémie et la *crise* qui l'accompagne ont sans doute accéléré la recherche de *solutions*, tout en révélant avec une cruelle acuité les inégalités sociales et la fragilité, pour ne pas dire les failles, de nos sociétés. Certains appellent par conséquent de leurs vœux la création d'un élan d'innovation et d'imagination sans précédent pour penser *le monde d'après*. Le sentiment d'être au tournant de notre histoire humaine, sociale, technologique, scientifique et environnementale n'a peut-être jamais été aussi fort.

Les changements, les remises en question, les mutations plus ou moins brusques nous poussent à concevoir des solutions au-delà des anciennes limites, à construire de nouvelles synergies, à imaginer de nouvelles voies d'innovation. Regarder le passé, en faire le bilan sans concessions pour penser l'avenir n'a jamais été aussi impérieux. Ce numéro 16 de la revue *Synergies Chili* s'inscrit, à sa modeste mesure, dans cet élan qui cherche à construire l'avenir sur les bases d'une analyse du passé. Dans ce numéro, nous vous proposons plusieurs articles qui parlent d'innovation, d'adaptation, de recherches de solutions. L'humain et le technologique se retrouvent ici au cœur de certaines propositions.

Ce numéro est divisé en deux parties. La première accueille six articles scientifiques venant du Chili et de Colombie mais également du Maroc et de Jordanie. La deuxième partie reçoit le troisième entretien de la revue *Synergies Chili*.

Nous commençons par deux articles venant du Chili. D'abord, **Javier Agüero Águila**, dans *L'itinéraire du pardon : l'aventure d'une sécularisation*, tisse un va-et-vient entre le territoire du pardon biblique et le territoire du pardon politique, en s'inspirant de l'œuvre de Paul Ricoeur. L'auteur démontre qu'au Chili, le manque de justice post-dictatoriale a été comblé par *une rhétorique du pardon et de la réconciliation*. Une sorte de *no man's land* du pardon.

L'article de **Ignacio Salamanca Garay** et **María Graciela Badilla Quintana**, intitulé *Estudio de marcos referenciales de habilidades para el siglo XXI : un modelo eco-sistémico para orientar procesos de innovación educativa*, examine différents cadres de références pour la description des compétences essentielles du citoyen du XXI^e siècle. Ce type de savoir-faire obéit au besoin de satisfaire les défis de la *société de la connaissance* et vise la capacité à résoudre des problématiques contemporaines telles que la croissance de la population et le chômage, la pollution et le réchauffement global, l'utopie numérique et la cyberculture, et d'autres problèmes actuels pour lesquels, ce citoyen du XXI^e siècle devra produire des connaissances nouvelles afin de chercher de nouvelles solutions. Dans leur contribution, les auteurs parviennent à formuler un modèle de référence qui contient cinq critères et vingt-huit compétences, qui devraient faire partie de la formation scolaire des futurs citoyens, dans un contexte régional de l'Amérique latine.

Justement, dans cet espace géographique de l'Amérique latine, nous nous dirigeons vers la Colombie avec deux articles centrés sur la place du français dans ce pays. D'abord, **Claudia Rincón Restrepo**, dans son article intitulé *L'enseignement du français dans l'espace universitaire en Colombie : deux cents ans d'histoire, mais quel avenir ?* retrace l'évolution de la place du français dans les universités publiques colombiennes. Le français, autrefois très présent et bénéficiant d'une image assez flatteuse, est en perte de vitesse face à l'anglais. Devant le risque d'un déclin voire d'une disparition de l'enseignement du français, notamment dans les filières formant de futurs professeurs de langue, de nouvelles pistes se dessinent grâce aux acteurs de terrain actifs dans la mise en place de voies de coopération nationale et internationale.

Nous restons en Colombie avec l'article intitulé *Les représentations sémantiques dans le discours de la didactique des langues* de **Claudia Milena Pérez Guerrero**. Dans cette contribution, l'auteur s'intéresse aux représentations véhiculées dans la formation de futurs enseignants de Français Langue Étrangère en Colombie.

Elle analyse, grâce à la théorie de la sémantique des possibles argumentatifs de Galatanu, les représentations sémantiques mobilisées par les étudiants en didactique du français, lorsqu'ils évoquent les termes *langue*, *culture*, *enseignement*, *apprentissage* et *identité*.

Nous changeons de continent mais nous restons dans le domaine de la Didactique du français. **Nisreen Abu Hanak**, dans son article intitulé *Les nouvelles technologies comme instrument motivationnel pour les étudiants universitaires jordaniens apprenant le français*, nous fait part des résultats d'une recherche menée auprès d'apprenants de français en Jordanie. Cette étude, ayant recueilli les opinions des apprenants, a permis à son auteur d'analyser la place occupée par les nouvelles technologies dans la routine d'apprentissage des apprenants et comment cet usage a pu impacter la motivation à apprendre et, *in fine*, l'apprentissage lui-même.

Le dernier article rend également compte de résultats d'une recherche. Dans *Les emprunts lexicaux de l'arabe marocain au français : étude phonologique*, **Mjid El Garni** décrit comment les systèmes vocaliques et consonantiques des mots empruntés au français sont adaptés pour correspondre à la structure phonologique de l'arabe marocain grâce à une étude basée sur un corpus oral recueilli auprès de marocains natifs.

Ce seizième numéro de *Synergies Chili* se clôt une nouvelle fois par un entretien : celui d'**Alice Rasson**, agent de liaison académique et culturelle envoyée par Wallonie-Bruxelles International (WBI) effectué par **Anne Vangor**. Après avoir rappelé les liens institutionnels forts qui unissent le Chili et la Belgique, Alice Rasson évoque ses différents projets interculturels et académiques et la synergie qui été créée avec les différents partenaires tout au long du Chili. Son travail est la preuve que le Chili est un véritable territoire de rencontres entre différentes cultures, un territoire où la francophonie, dans toute sa diversité, peut s'exprimer.

Nous vous souhaitons une bonne lecture de ce seizième numéro de la revue *Synergies Chili* et nous espérons que ce numéro alimentera votre faim de changement, d'innovations et d'ouverture.

Synergies Chili n° 16 / 2020



Articles thématiques





ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

L'itinéraire du pardon : l'aventure d'une sécularisation

Javier Agüero Águila

Universidad Católica del Maule, Chili

jagueroag@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8990-9613>

Reçu le 11-09-2019/ Évalué le 01-10-2019/ Accepté le 28-10-2019

Résumé

L'article suivant cherche à signaler le déplacement qu'a connu le phénomène du pardon de son origine, notamment biblique, vers un endroit où c'est le traitement politique du pardon lui-même qui est révélé. Dans cette optique et dans un premier moment, nous analyserons les *mots-pardon* contenus dans l'Ancien Testament, ainsi que les situations associées qui se présentent dans l'Évangile. Ensuite, et en ce qui concerne la question du pardon politique, nous travaillerons principalement à partir de l'œuvre de Paul Ricœur, ainsi que sur l'impossibilité pour les institutions de le gérer. Enfin, nous concluons avec une brève réflexion sur le cas chilien et le pardon invoqué pendant la transition post-Pinochet vers la démocratie.

Mots-clés : pardon, Dieu, pardon politique, Paul Ricœur

El *itinerario* del perdón: la aventura de una secularización

Resumen

El siguiente artículo persigue dar cuenta del desplazamiento que habría experimentado el fenómeno del perdón desde su origen fundamentalmente bíblico a un plano donde lo que se releva es el tratamiento político del perdón mismo. Para dar cuenta del primer momento, se analizarán las *palabras-perdón* en el Antiguo Testamento y, en la misma línea, las situaciones asociadas que se presentan en los Evangelios. En segundo lugar y en relación a la cuestión del perdón político, se trabajará, fundamentalmente, a partir de la obra de Paul Ricœur y sobre la imposibilidad de que el perdón esté mediatizado por instituciones políticas. Se concluirá con una breve reflexión sobre el caso chileno y el perdón invocado en la transición post-Pinochet.

Palabras clave: perdón, Dios, perdón político, Paul Ricœur

The *itinerary* of forgiveness : the adventure of secularization

Abstract

This article aims to account for the displacement underwent by the phenomenon of forgiveness, from its essentially biblical origins to a level where what is gathered is an political treatment of forgiveness itself. The first moment is accounted for

through an analysis of the *forgiveness-words* in the Old Testament and, along the same lines, of the related situations presented in the Gospels. Secondly, regarding political forgiveness, Paul Ricoeur's works and the impossibility of institutional forgiveness are taken into consideration. We will conclude with a brief reflection on the Chilean case and the post-Pinochet forgiveness.

Keywords: forgiveness, God, political forgiveness, Paul Ricoeur

Introduction (Dieu à l'origine)

Il faudrait dire pardon et dire, en même temps et *en principe*, Dieu. Dire Dieu, parce que peut-être qu'en chacune des voix, des scènes et des formules que le pardon a acquis au cours de son histoire, c'est toujours Dieu qui se révèle comme l'économie fondamentale, comme le point de départ (mais pas d'arrivée) de toute analyse philosophique travaillant dans cette ligne. Il ne s'agit pas d'assumer le paradigme religieux comme axiome primordial de ce texte, pas plus que comme une dimension confessionnelle vis-à-vis des effets philosophiques du pardon lui-même, mais bien de reconnaître l'inévitable marque religieuse qui adhère à tout pardon, qu'il s'agisse du pardon le plus abrahamique ou le plus politique¹.

Dans une première partie, l'article cherche à montrer le pardon dans l'Ancien et le Nouveau Testaments, à travers les expressions et les situations bibliques où le pardon acquiert une importance substantielle pour le renforcement des religions monothéistes. Nous chercherons ainsi à relever l'énorme importance du pardon religieux dans la mesure où, dans l'actualité, le pardon a été revitalisé de l'extérieur de la religion proprement dite, à savoir, dans la dimension politique.

La deuxième partie de ce travail se penchera sur l'œuvre de Paul Ricoeur, notamment sur son ouvrage *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Nous nous arrêterons plus particulièrement sur ses idées fondamentales au sujet du pardon et l'impossibilité de ce dernier à se voir valider à travers une dimension institutionnelle. Dans cette étape, nous développerons l'idée du pardon anthropologique prônée par Ricoeur, pardon à l'intérieur duquel ce ne sont que deux altérités mises sur une scène de pardon qui peuvent le demander ou l'accorder, sans institutions qui médient cette relation. Nous verrons dans cette partie comment tout ce qui peut découler d'un récit officiel concernant l'histoire cherche toujours la possibilité de faire oublier et, dans la même veine, de créer une mémoire stratégique et fonctionnelle, relative aux exigences politiques d'une société en recomposition.

Nous partirons donc à la recherche du Dieu des Juifs et des Chrétiens, tout en assumant qu'à partir de formulations magiques, nous pourrions tirer toute une construction historique - comme on le verra au long de ce travail - qui a obligé le pardon à se déplacer des évangiles vers les événements historico-politiques.

1. Les mots du pardon

Commençons par une brève recherche qui nous conduira à une lecture initiale et étymologique du pardon lui-même. En hébreu, nous pouvons trouver trois mots ou expressions ayant trait au pardon, mots que l'on rencontre répartis dans l'Ancien Testament et qui rendraient compte d'une sorte de *restitution* de ce qui a été fracturé².

Tout d'abord, le mot *Kippér* (כִּפֵּר). Parmi les traductions littérales de ce mot, il en apparaît au moins deux ayant un lien avec l'idée de pardon. Nous pouvons transcrire l'une d'elle comme *couvrir*, et l'autre comme *envelopper*. Il va de soi qu'il est question d'une rupture, d'une fracture qu'il est nécessaire d'assumer ; les deux expressions, couvrir et envelopper, évoquent une sorte de manteau qui se déploie sur la fracture signalée, enveloppant de par sa grâce les effets nocifs de la division entre deux personnes (ou davantage) et favorisant l'apparition d'une scène antérieure à l'offense, c'est-à-dire de cet espace relationnel où l'offense n'avait pas encore été commise (Léon-Dufour, 1978 : 408).

Un second mot est *Nâsâ* (נָסָא). Sa traduction la plus courante en français est *supprimer*. Ici, nous sommes face à une expression qui cherche, à partir d'un point de vue religieux, à en finir avec l'offense, à la supprimer, à la retirer du centre d'une relation fracturée, mais qui s'orienterait aussi vers l'idée consistant à en finir avec la faute. Léon-Dufour dit de ce mot *Nâsâ* qu'au moment de le prononcer, tout ce qui dérive d'une offense en puissance, soit la culpabilité, devrait être supprimé dans le but de recomposer l'état antérieur, ce lieu sans faute à expier ni offense à pardonner (Léon-Dufour, 1978 : 408).

Enfin, un troisième mot : *Sâlâh* (סָלַח). C'est peut-être le plus proche du sens actuel du mot pardon. En effet, il est traduit comme *pardoner*. Pardoner à quelqu'un, lui enlever sa faute, annihiler l'offense, revenir à un état antérieur où le fait de pardonner n'a jamais été nécessaire et où les fractures n'ont jamais existé (Léon-Dufour, 1978).

Les trois mots cités, au-delà de leur plus ou moins grande proximité avec le mot spécifique *pardoner*, nous révèlent une contradiction fortement philosophique dans leurs formulations respectives. En effet, le mot pardon chercherait à faire en sorte que le pardon lui-même ait pu ne jamais être nécessaire. En disant pardon, je dis en même temps sa non-validité, son non-être, vu que grâce à lui, on enveloppe pour cacher, on supprime, on efface ou on tente de faire disparaître cette relation fracturée qui a fait émerger la nécessité du pardon proprement dit. En d'autres mots, en disant pardon, sous n'importe laquelle de ses formes, nous revenons toujours à cet endroit originel où l'offense, la faute et la nécessité de pardonner

n'étaient pas urgentes, et où pardonner n'était alors pas une exigence. Nous disons pardon avec l'intention qu'il n'y ait jamais eu d'impératif à pardonner.

Cependant, si l'on tente de générer une lecture relativement littérale de ce que l'on dit du pardon dans l'Ancien Testament - ou plutôt à partir de lui - nous constaterons que Dieu, en raison de sa nature intemporelle et surtout toute-puissante, se présente comme un Dieu du pardon. Sa raison d'être, comme Dieu de l'univers, réside en effet dans la force puissante qu'il déploie dès le moment où il pardonne les péchés de l'homme. Ce serait précisément ce qu'il voudrait produire chez les hommes eux-mêmes, c'est-à-dire, que nous soyons capables de reproduire sa miséricorde en pardonnant à notre tour à notre prochain. Car l'homme pardonne en sa condition de pécheur, et c'est peut-être cela le cadeau de plus grande valeur, le don le plus remarquable que Dieu ait fait aux êtres humains : pardonner depuis notre être pécheur. Dès lors, il n'y aurait pas d'autre morale que celle véhiculée par la figure de Jésus-Christ, lequel, bien que fils de Dieu, et n'en restant pas moins pécheur, nous enseignerait à pardonner tout en assumant cette sorte d'ontologie pécheresse.

Dans cette perspective, l'ordre de Dieu à Jésus-Christ est de réconcilier l'homme avec Dieu. C'est pour ce faire que Jésus-Christ donne sa vie et qu'il verse son sang, annonçant que désormais l'alliance entre Dieu et le monde, régénérée grâce au sacrifice d'un homme-Dieu, est à nouveau une réalité. Le message du Christ ressuscité à ses disciples est alors d'aller par le monde pour annoncer le pardon et le pouvoir de pardonner en son nom : *Pour être fils du Père céleste, le croyant doit imiter Dieu et pardonner sans cesse* (Léon-Dufour, 1978 : 408). Dit autrement, le pardon est un lien de transfert, la manière par laquelle Dieu se présente et ordonne de reproduire son exemple. Ce que nous savons au sujet de ce transfert nous vient de multiples exemples qui, en certaines occasions, tendent à ébranler ce qui était la loi de Dieu lui-même.

Prenons l'exemple du cas d'Osée³. Celui-ci, en trouvant sa femme en flagrant délit d'adultère, était obligé, de par la loi juive, de la mettre à mort, elle et son amant (Dt. 22, 22, 2016 : 239). Cependant, c'est Dieu qui lui ordonne de ne pas la tuer et de la garder à ses côtés (il sera question plus loin de l'impact juridique que cette exception de la loi divine altérée par Dieu lui-même a pu entraîner). Dans cette histoire, ce qui apparaît comme extraordinaire est la révélation par Dieu lui-même de toute la force de son pardon, qui ordonne à Osée de pardonner. Il ne s'agit pas ici d'imaginer des processus psychologiques à l'œuvre chez Osée au moment de ne pas appliquer la loi et de répondre à l'ordre divin, mais plutôt de nous intéresser au fait que ce qui est déterminant est la forme par laquelle Dieu déplace l'ordre de pardonner, obligeant l'homme à suivre son exemple. Peut-être

qu'à travers Osée, Dieu pardonne à quelqu'un de plus important qu'une femme en particulier ; dans toute cette histoire, nous voulons insister sur ce point, *peut-être*, s'agit-il d'un Dieu qui pardonne à sa propre épouse, Israël (Guilliet, 1984 : 209).

Cependant, et au-delà de notre spéculation, nous croyons que le plus important est que Dieu fasse connaître à l'homme en quoi consiste pour lui - Dieu - le fait de pardonner. Cela produit un tel impact sur le pécheur, dans ce cas l'épouse adultère, qu'elle ne peut dorénavant faire autre chose que se transformer et suivre le message. Par ailleurs, nous ne saurions rien de Dieu sans cette exigence radicale de pardon qui viole les lois et qui demande à l'homme de pardonner, en évitant toutes les prescriptions. Il y a ici une notion de pardon inhumain, extra-terrestre et tout-puissant, vu qu'il se fonde et se déploie depuis un espace onto-théologique à l'intérieur duquel tout ce qui régit la relation entre les hommes doit rester suspendu au fait de favoriser la volonté d'un Dieu qui, nous insistons sur ce point, cherche à ce que l'homme pardonne en suivant son exemple. *Quel Dieu est semblable à toi, Qui pardonne l'iniquité, Qui oublie les péchés Du reste de ton héritage? Il ne garde pas sa colère à toujours, Car il prend plaisir à la miséricorde.* (Mi. 7, 18, 2016: 1097).

Poursuivant cette même recherche, Louis Bouyer (1990) nous signale, en se référant maintenant au Nouveau Testament, que [...] *le pardon est proprement de la part de celui qui a subi un dommage, l'acte de tenir pour quitte celui qui en est l'auteur responsable* (Bouyer, 1990 : 42). C'est-à-dire, tout comme on l'a soutenu précédemment, qu'il s'agirait toujours d'une absolution. Que celle-ci soit divine ou humaine, le fait de pardonner va de pair avec celui de libérer, de délier les attaches qui pourraient encore nous fixer sur de la rancœur, sur l'offense ou sur la faute, afin de restituer ce qui a été violé par la mise en acte d'une faute.

Pour Bouyer, la Bible en général, mais surtout le Nouveau Testament, met en évidence l'absolue générosité du pardon de Dieu. Il y a ici une sorte de radicalité du pardon, dans la mesure où, à celui qui est pardonné, il n'est pas exigé de réparer envers celui qui a subi un préjudice. Il s'agit d'un type d'inconditionnalité à pardonner qui ne pourrait en rien ressembler à une recomposition d'ordre juridique, là où la faute se paye ou se voit de quelque façon articulée. C'est alors, selon Bouyer, que le pardon serait installé comme l'expression la plus grande d'un amour qui n'attend rien ni ne prend rien non plus en gage.

De cette façon, nous pourrions nous aventurer à dire que l'*objectif* de Dieu, chaque fois qu'il pardonne, est de nous rendre à l'état premier d'un amour qui n'a été corrompu ni par le péché ni par la faute (Mt. 6, 14-15, 2016 : 589). Ce moment où le pardon n'est pas nécessaire, vu que nous sommes dans un domaine relationnel

libre de faute, est son message ; message qui de façon contradictoire se produit, se reproduit et tend à s'éterniser en toute parole émise comme pardon dans cette perspective. De façon contradictoire, parce que si l'idée est de revenir au moment où le pardon n'était pas un impératif, dire pardon en vient à être une aporie. Tout comme cela a été signalé plus haut, le message de Dieu est de nous renvoyer au moment où le pardon n'était pas une exigence, bien que pour cela il soit toujours nécessaire de dire pardon. Il sera question plus loin de ce *dire pardon*.

Au-delà de ce qui a été exposé jusqu'à maintenant, il vaut la peine de s'arrêter sur le Nouveau Testament et d'analyser de façon générale la relation entre le pardon et le péché, ou bien entre le pécheur et celui qui pardonne. Nous savons, ou du moins pressentons-nous, que toute la possibilité du pardon, c'est-à-dire sa possibilité de validité et de discours en même temps que celle d'être expression absolue de l'amour de Dieu, n'est possible qu'en relation au péché. Si le pardon est le grand cadeau de Dieu aux hommes, il est juste alors de donner au péché/pécheur l'importance substantielle qu'il acquiert dans cette configuration héréditaire. Que pardonne-t-on sans péché commis antérieurement ? Est-il possible de pardonner sans la présence active et antérieure d'une faute, d'une offense ou d'un crime ? Où est, si elle est, la cause fondatrice du pardon si nous lui retirons - dans la nomenclature chrétienne - la pertinence du péché comme condition de sa propre formulation ? Y a-t-il un pardon du pardon, ou est-ce un péché de dire pardon sans péché effectif, historique, réel et avec des conséquences ?

Dans ce cadre, la faute, telle qu'elle est signalée par le philosophe allemand Karl Jaspers, est une expérience limite qui est donnée dans l'existence, quelque chose qui est toujours déjà là. Irrémédiablement, nous passons par elle, de la même façon que nous sommes obligés de passer par la mort. C'est dans ce sens qu'étant donné la certitude empirique de l'expérience de la faute, on l'associera moralement au mal, qui serait la puissance inaugurale où la faute atteint sa forme⁴. Or, Jaspers appelle la faute *culpabilité*. Pour lui, cette dernière constitue une situation limite pour l'homme, elle l'amène jusqu'au bout de ses capacités. Ces expériences sont incluses, données dans l'existence et dans le courant de l'expérience vitale (la mort, la souffrance). Il n'y a pas de hasard, mais une rencontre irrémédiable avec l'expérience de la faute (Jaspers, 1986: 455-458).

En suivant le chemin ouvert par Jaspers et en assumant l'inexorable transit d'une existence par l'expérience de la faute - envisagée comme un événement radical - nous pensons que ce qui est polémique dans la Bible est précisément le fait de passer outre cette grande dyade qu'est le pardon et le péché, sans laquelle le pardon même n'aurait aucune importance ni ne produirait aucune alliance. Du point de vue de la vision religieuse, Dieu est un Dieu de pardon et tout-puissant

parce que, précisément, il pardonne ce qui pourrait paraître impardonnable et qu'il invite l'homme à en faire de même, en exigeant de lui de suivre son exemple (comme dans le cas d'Osée). Cependant, la possibilité du pardon dans les Écritures est toujours une ressource face à un péché évident et fortement punissable. *Presque toutes les scènes évangéliques de pardon ont pour personnages ces pécheurs (...). Chaque fois, le pardon de Jésus fait de ces êtres méprisés le centre des regards et de l'émerveillement* (Guillet, 1984 : 211). Ce n'est pas par hasard que le pardon émerge dans la religion, il n'est pas un événement inattendu. Si Dieu est un Dieu de pardon, il doit l'être aussi du péché. Si Dieu est le créateur de toutes choses, c'est que le mal et le péché doivent être une création propre (en référence aux lectures bibliques, bien entendu). De cette façon, en assumant la condition d'un Dieu qui pardonne tout, tout comme le fait que cette condition soit son grand héritage pour le monde, ce Dieu doit tout son pouvoir au péché et au pécheur, le même qui institue la nécessité et l'urgence du pardon : *Celui qui cache ses transgressions ne prospère point, Mais celui qui les avoue et les délaisse obtient miséricorde.* (Pr. 28, 13, 2016 : 1289).

2. Dire pardon, la venue du jugement

Nous voudrions dire aussi que le pardon renvoie toujours à une parole qui pardonne. Ce n'est qu'en disant et en évoquant la parole que cette dernière devient un impératif et favorise le fait de pardonner. Il n'y a de pardon, ni dans la solitude, ni dans le silence. Il y a toujours une exigence envers un au-dehors réel et historique qui attend cette parole qui dissoudra l'offense et rétablira ce qui a été fracturé. La parole du pardon est performative dans la mesure où elle énonce, crée et donc fonde le pardon : *Le pardon n'est acquis que dans des paroles de pardon* (Marty, 1984 : 220).

Dans cette perspective, et si le pardon ne peut qu'être énoncé pour créer sa propre scène et, partant, pardonner effectivement, le pardon proprement dit ne peut pas être séparé d'un jugement, qui depuis une certaine sémantique tendrait nécessairement à être exercé comme un mandat : *je te pardonne, tes péchés te sont pardonnés*, etc. À partir de cela, la sémantique du pardon, ses propres métaphores tendent à être associées à celles du droit, situation qui nous amène à penser maintenant au pardon sur un plan où la justice commence à s'insinuer et, bien au-delà, où le politique commence à exercer des pressions.

Retenons sur ce point les paroles de François Marty : *Toute réflexion sur le pardon doit donc s'interroger sur le couple pardon-justice* (Marty, 1984 : 215-216). Ce principe prend son sens dans la mesure où les personnes, pour se savoir offensées,

physiquement ou moralement, doivent comprendre et traiter leurs offenses à l'intérieur d'un cadre qui typifie et organise les offenses mêmes. C'est-à-dire que nous ne pouvons pas nous sentir offensés à tout moment et en toute circonstance. Il devient dès lors impératif qu'un cadre légal soit le support de la relation d'une offense avec les dispositions claires et compréhensibles d'une communauté. Dans ce contexte, en effet, le pardon ne peut exister que dans la mesure où les contextes juridico-religieux ou juridico-politiques habilitent celui qui voudrait pardonner d'un substrat régulateur élémentaire et commun.

En continuant dans le même sens, celui qui a été offensé peut faire en sorte que le droit et les peines que ce dernier contemple fonctionnent sans interruption (il est probable qu'il soit obligé à ne pas intervenir). S'il y a un châtement en marge de celui qui a été objet de l'offense, le pardon peut prendre une forme plus intérieure, plus intime. Nous pardonnons sans pour cela intervenir dans le cours préétabli du droit - la justice entendue dans ce cas comme processus - et partant sans éviter que les peines soient exécutées. Il est certain aussi qu'en étant en lien avec la justice, le pardon peut prendre une extériorité sociale. L'offensé peut alors renoncer à toute réparation de droit et laisser le coupable sans peine juridique, mais non sans un châtement social d'importance. Néanmoins, si l'on généralise ce renoncement à un châtement pénal de façon systématique, le droit lui-même n'aurait aucune raison de se présenter comme agent institutionnel médiateur entre l'offensé et l'offenseur.

Mais bien au-delà des positions que l'offensé peut assumer vis-à-vis du coupable et de la faute commise par lui, ce qu'il est intéressant de souligner ici est que, dès lors que la relation de culpabilité est installée dans un cadre juridico-politique, Dieu semble rester en-dehors de la scène du pardon. De cette façon, ce que nous avons est un espace relationnel qui est maintenant médiatisé par une institutionnalité, et non par un mandat divin. Dès lors, le pardon semblerait se jouer dans une sphère excentrique à la justice. À ce niveau, le pardon résiste à être médiatisé par de simples institutions juridiques qui le concrétisent en des dispositions relatives au droit ou à des prescriptions légales. Cela est d'importance pour ce travail étant donné que, dès la plus ancienne tradition biblique (tout comme on l'a vu dans le cas d'Osée), le pardon apparaissait toujours comme extensif au droit, extensif au sens d'un dépassement ou d'une suppression du droit. Transféré au domaine du politique, le pardon s'apparente plutôt à une sorte de réconciliation, qui n'est pas, en termes effectifs et précis, un parent du pardon inconditionnel qui s'exerce comme un mandat et une transgression.

Comme le signale François Marty, si le pardon perd la figure de Dieu comme acteur substantiel et que l'on dévie l'offense et la possibilité de pardonner vers

le domaine du juridique, *ce que nous obtenons est réparation, compensation, réconciliation peut-être* (Marty, 1984 : 219). L'important à ce moment-là, est que peu à peu, nous nous acheminons vers un scénario où le politique et, partant, le collectif commencent à prendre de l'importance dans leur relation au pardon. C'est le moment où Dieu a abandonné la scène et où la trame a glissé vers des acteurs politiques qui doivent penser à la forme la plus efficace pour affronter les contextes post-tragédie. C'est le point où le pardon, en tant que incondicionalité, bat en retraite. C'est maintenant une décision politique de pardonner ou non.

3. Paul Ricœur : la formule du pardon

Cette partie de notre travail cherche à entamer une réflexion sur l'événement du pardon et son application institutionnelle à la transition politique chilienne. Ceci, fondamentalement à partir des réflexions de Paul Ricœur sur le pardon. Nous essayerons de rendre compte de la configuration spécialement anthropologique qu'acquiert le pardon dans le travail de Ricœur, en développant en même temps, l'impossibilité d'installer des institutions - des dispositifs - politiques du pardon. Néanmoins, il est nécessaire de signaler que le pardon comme événement philosophique n'est pas directement central dans l'éthique de Paul Ricœur. Dit en d'autres termes, nous ne pouvons pas soutenir que l'éthique ricœurienne soit organisée autour de la figure du pardon. À ce sujet, nous savons que sa philosophie de la volonté, de la métaphore et du langage dépasse de beaucoup celle qu'il a développé concernant le pardon, et ce n'est que dans l'épilogue de *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, intitulé *Le pardon difficile*, que le pardon est abordé de façon systématique et philosophiquement complexifié (Abel, 2012 : 211-228).

Une fois retenu ce qui précède, nous ne pouvons que commencer par le remarquable livre de Ricœur *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Cet ouvrage tire son origine, d'une façon très générale, d'une inquiétude fondamentale: la question de la représentation du passé. C'est à l'intérieur de cette difficulté que s'installe la question du pardon difficile. Dans cette approche, le pardon se déploierait initialement à partir d'une impuissance-puissance. Ricœur signale : *C'est, d'une part, l'énigme d'une faute qui paralyserait la puissance d'agir de cet homme capable (...) et c'est en réplique, celle de l'éventuelle levée de cette incapacité existentielle, que désigne le terme de pardon* (Ricoeur, 2010 : 593). Ceci veut dire que le pardon impliquerait l'immobilité du coupable dans sa capacité à agir en tant que sujet capable et, en même temps, la possible force qui permettra à ce même sujet de s'émanciper de sa faute. Ce qui est à retenir dans ce sens, c'est que tant les effets de la faute que ceux du pardon s'installent dans les opérations de la mémoire et de l'histoire, mais que c'est en particulier sur l'oubli que sa marque s'imprime le plus profondément.

Bien que l'espace où le pardon et la faute se déploient soit constitué par ces deux éléments, et, plus précisément, que ce soit la faute qui conditionne la possibilité du pardon lui-même, c'est ce dernier qui recouvre la scène toute entière. Il n'y a pas de pardon sans une faute et la scène du pardon reste inachevée sans l'émergence de celle-ci en tant qu'événement absolu (Ricoeur, 2010 : 593).

Cependant, Ricoeur soutiendra que cet horizon (l'horizon de la possibilité du pardon dans l'intersection avec la mémoire, l'histoire et l'oubli) est glissant et qu'il ne se laisse pas saisir, laissant le pardon en tant que tel, inachevé en permanence. Non pas impossible ou impraticable, mais difficile et complexe dans sa compréhension. C'est pour cette raison, finalement, que la trajectoire du pardon sera déterminée par un abîme qui constitue la condition de possibilité, celle de la disproportion existant entre le pôle de la faute et le pôle du pardon. Ricoeur parlera de distance verticale : en-dessous la faute, au-dessus le pardon. C'est ainsi que la formule du pardon est créée. Équation systématiquement tonifiée à nouveau par une rupture entre la faute et le pardon. Le mal moral, celui qui perturbe et qui pénètre depuis l'offense coupable, révèle ainsi son caractère toujours impardonnable. La rupture entre les deux pôles est possible seulement par rapport à cette faute morale qui demeure, en même temps, toujours imputable, toujours - initialement - impardonnable pour la structure socio-institutionnelle au sein de laquelle la formule du pardon est codifiée. *La trajectoire du pardon ainsi lancée prend dès lors la figure d'une odyssee destinée à reconduire par degrés le pardon des régions les plus éloignées de l'ipséité (le juridique, le politique et la moralité sociale) jusqu'au lieu de son impossibilité présumée, à savoir l'imputabilité* (Ricoeur, 2010 : 594). Cette odyssee graduelle traverse l'espace institutionnel qui a capturé le pardon et son circuit. Il y a une accusation publique qui s'oriente vers la structure formelle, où la faute et la culpabilité qui en résultent se trouvent codifiées et instrumentalisées. Dans ce contexte, en raison de son caractère irréductible - nous y reviendrons -, le pardon n'a d'autre solution que de se situer au bord des institutions chargées de la punition.

Dans le même sens, on peut dire en suivant Ricoeur que *la faute est la présupposition existentielle du pardon* (Ricoeur, 2010 : 595). Il est nécessaire de retourner vers ce principe, qui est peut-être à la base de la proposition de Ricoeur. Le pardon est un don, quelque chose qui est offert inconditionnellement. Sa réalisation vient des hauteurs et son application suppose le dépassement de l'abîme qui le constitue dans sa relation avec la faute. Or, en tant que tel, le pardon est une fiction, si on le situe en-dehors de la dimension de la faute ; c'est seulement en présence d'une faute socialement et institutionnellement reconnue comme coupable, que le pardon se stabilise en tant que possibilité et horizon. Ceci est important dans la

mesure où il y a une sorte de deuxième nature du pardon, dans laquelle celui-ci se constitue par réaction et non par implosion, en tant qu'effet et non en tant que cause du rapport qu'on lui attache. Néanmoins, il reste le seul capable de mettre fin au cercle de la punition.

Dans cette ligne, et en reprenant la notion de faute, le philosophe moral Jean Nabert, notamment, comprend la faute comme un *don réflexif* (Nabert, 1993 : 13-18), lié à des événements comme la solitude ou l'échec. Dans cette approche et étant donné le caractère réflexif de la faute, c'est bien elle qui se donne, qui s'offre, comme un don pour cet autre qui devient l'offensé. La faute s'inscrit donc dans une expérience historique, dans une structure fondamentale qui sera l'objet des actions institutionnelles et des sanctions morales, c'est-à-dire l'imputabilité⁵. Nos actes sont imputables parce qu'ultérieurement à la dimension réflexive de la faute, son application pénètre dans un ensemble de significations historiques et formelles.

De la même manière, Ricœur dit : *il ne peut en effet, y avoir pardon que là où l'on peut accuser quelqu'un, le présumer ou le déclarer coupable* (Ricœur, 2010 : 596). C'est ici que commence à se développer toute l'anthropologie de Paul Ricœur, celle qui commence par la considération que les hommes valent davantage que leurs actes et qu'ils sont capables de se libérer de tous les liens qui les paralysent. En ce sens, ce qui est intéressant, c'est que c'est précisément l'imputabilité qui se présente comme la région à l'intérieur de laquelle l'homme capable peut déchaîner sa nature active et dynamique. L'imputabilité se révèle donc comme l'espace où la faute et la culpabilité doivent être cherchées. *Cette région est celle de l'articulation entre l'acte et l'agent, entre le «quoi» des actes et le «qui» de la puissance d'agir* (Ricœur, 2010 : 597). Ceci dit, la trace du châtement, le signe concret de la punition, s'applique directement à cette articulation qu'implique l'expérience de la faute. Dans ce contexte, la confession est la prise de conscience de soi en tant que sujet coupable. Je réponds affirmativement à une accusation une fois que j'avoue ma faute. La confession, dans ce sens, tend à surpasser deux abîmes. Tout d'abord, celui de la culpabilité, et ensuite celui de l'innocence (Ricœur, 1950 : 21-23). Si j'avoue, je ne suis plus ni totalement innocent ni totalement coupable, mais je m'installe dans la zone du purgatoire. Par ailleurs, et dans le sens d'une anthropologie ricœurienne proprement dite, la confession surpasse l'abîme existant entre l'acte et son agent. Elle rend l'expérience offensive au véritable acteur, elle le ramène sur scène et l'attache à sa nouvelle condition d'imputé. Ricœur signale : À ce niveau de profondeur, la reconnaissance de soi est indivisément action et passion, action de mal agir et passion d'être affecté par sa propre action (Ricœur, 2010 : 598).

Ainsi, pour Ricœur, c'est l'impardonnable qui exprime de la meilleure façon la descente vers l'expérience de la faute. Par impardonnable, cependant, nous ne faisons pas référence uniquement à ces crimes énormes comme le génocide et qui n'auraient pas droit au pardon, nous n'abrégeons pas non plus ce qu'il y a d'impardonnable chez les sujets spécifiques qui ont commis de telles atrocités, mais nous visons la relation impardonnable, précise et anthropologique qui a lieu entre l'agent et son action. Étant donné que la faute est de l'ordre du mal et, pour la même raison, ontologiquement liée à cette dimension, il arrive que l'expérience humaine soit livrée pour toujours à l'expérience de la faute (Ricœur, 1986 : 218). Comme Ricœur le signale, la faute et la culpabilité qui lui est inhérente font partie de la nature humaine, elles la constituent et elles tonifient définitivement l'expérience du monde. Cette constitution n'est pas seulement de fait, mais aussi de droit. Là où la faute est soustraite à la nature humaine, cette dernière se détruit complètement.

Quelle est la possibilité du pardon dans cette complexité qui couronne le mal comme la force ontologique de la faute et qui, finalement, fait de l'expérience de la faute un événement irréversible pour l'homme ? Le pardon pris dans l'aventure du mal pourrait tout. Depuis sa hauteur, il comprendrait n'importe quoi, donc également l'impardonnable. En ce sens, le pari de Derrida est central. Il constate que la condition de possibilité du pardon est toujours sa non-vigueur, l'impardonnable. Si l'on pardonne quelque chose, alors le pardon même se dilue. Dans cette approche, il est possible de proposer que le pardon ne devienne jamais de la présence et que ce soit seulement dans la sphère de l'impardonnable qu'une sorte d'éthique supra-sociale tendra à se disséminer. Le pardon comme aporie, éloigné de la performativité des événements qui l'invoquent et le convoquent, pardonnera seulement l'impardonnable, et c'est dans ce paradoxe qu'il acquiert toute sa force émancipatrice. Derrida dit : *le pardon doit s'annoncer comme l'impossible même. Il ne peut être possible qu'à faire l'im-possible* (Derrida, 2000 :13). Ricœur est d'accord avec Derrida. C'est maintenant que nous pouvons comprendre le pardon dans sa relation avec les institutions.

4. L'institution et l'impardonnable

En suivant Ricœur, il faut d'abord signaler que les situations qui se trouvent sous le voile de l'institution ont en commun le fait que la faute soit installée sous la règle sociale de l'inculpation. Cela signifie qu'il existe un espace régulateur/formel et au fond légal, qui valide l'expérience de *quelqu'un* reprochant à un *autre*. Le chemin normatif/juridique légitime la possibilité d'attribuer une responsabilité à une altérité qui sera, dorénavant, considérée comme inculpée. Paul Ricœur

propose dans ce contexte l'axiome suivant : *Dans cette dimension sociale, on ne peut pardonner que là où on peut punir ; et on doit punir là où il y a infraction à des règles communes* (Ricoeur, 2010 : 608). Ce qui devient inquiétant dans cette approche, c'est que si le pardon fonctionnait à l'intérieur de cette situation normative, c'est lui-même qui pourrait lever la punition, en laissant sans peine ni faute celui qui a commis une offense. Ricoeur est clair, le pardon invoqué et appliqué dans ce contexte est injuste, il ne peut pas servir en tant qu'élément ou en tant qu'outil juridique qui nous rapproche de l'impunité. Autrement dit, le pardon transformé en institution cesse d'être un événement ou un *hymne des hauteurs* pour devenir, stratégiquement, un degré de la loi et, d'une façon plus utilitaire, des urgences sociales. Il en est ainsi, parce qu'à l'intérieur de l'inculpation, le pardon ne peut pas rencontrer la faute de manière frontale mais seulement, et d'une façon tangentielle, le coupable. C'est à l'intérieur de cet argument qu'il devient indispensable de distinguer l'impardonnable et l'imprescriptible.

Il ne s'agit pas du tout de la même chose. Si nous pensons à des crimes de génocide, tels que l'holocauste juif, ou le terrorisme d'État appliqué par Pinochet au Chili qui a signifié la mort, la disparition et la torture de milliers de personnes, la notion d'impardonnable n'a pas lieu d'être puisque, comme nous l'avons déjà vu, elle invoque le pardonnable. Le pardon qui opère dans l'échelle des offenses démesurées s'oppose à la justice et ratifie l'impunité. Tout simplement, il n'y a pas de punition adéquate pour un crime incommensurable. Ces crimes se transforment en un impardonnable de fait.

Toutefois, et comme nous l'avons déjà vu, le pardon pour Ricoeur n'est ni juste ni digne quand il est appliqué par des instances institutionnelles, quand se déploient des entités politiques et juridiques du pardon dont la nature reste très éloignée de celle de la douleur et de la souffrance des victimes touchées par la barbarie. Cependant, il apparaît à nouveau en tant que horizon, quand l'homme individuel qui a lésé un autre assume la responsabilité de son acte et quand c'est lui-même, et non plus l'institution, qui est capable de demander le pardon. C'est donc dans l'anthropologie ricœurienne, parmi les hommes ligotés à leurs actions, que l'esprit du pardon peut donner un quelconque signe vital. Seulement dans cet événement, jamais à une échelle institutionnelle. *Que l'horreur de crimes immenses empêche d'étendre cette considération à leurs auteurs, cela reste la marque de notre incapacité à aimer absolument* (Ricoeur, 2010 : 621). Même si le mot coupable indique nécessairement le chemin du châtiment, la culpabilité elle-même est un sujet qui renvoie aux acteurs, qui appartient à *l'homme capable*. Si nous suivons ce chemin, celui de la possibilité de l'existence d'un homme coupable et, en conséquence, si nous nous soumettons à l'anthropologie de Paul

Ricoeur, le pardon a comme possibilité celle qui arriverait dans l'espace réciproque - par nature - de l'échange. Quand nous prononçons le mot échange, nous supposons immédiatement qu'il y a une bilatéralité, une dimension d'au moins deux entités mises en jeu dans une relation d'alternance. C'est dans cette zone que le pardon serait demandé et offert, en finissant de cette façon avec le format vertical entre hauteur et profondeur. Ricoeur dit : *seul un autre peut pardonner, la victime* (Ricoeur, 2010 : 621). L'abîme entre le pardon et la faute est donc dépassé, il n'y aurait plus de verticalité mais de l'horizontalité. Les conditions de possibilité du pardon lui-même se décèlent et s'humanisent loin de l'institution.

Ce traitement philosophique du pardon, avec ces dérivations anthropologiques et jusqu'à un certain point juridiques, pose la question du pardon politique, celui qui s'installe au centre des exigences sociales et qui opère en tant qu'agent neutralisateur d'éventuels conflits ; on parle du pardon utile à la normalisation et qui devient urgent suite à des atrocités contre un grand nombre d'êtres humains. Nous pouvons situer ce pardon stratégique dans différentes réalités, histoires ou continents, mais nous verrons, toujours, que son invocation résulte de la nécessité instrumentale requise pour que les sociétés puissent continuer à subsister. L'Afrique du Sud le sait, l'Amérique Latine le sait et, certainement, le Chili le sait également. Parce que le pardon est un événement en relation avec l'histoire, avec la mémoire bien entendu, mais, surtout, quand il prétend être politique, le destin du pardon, c'est l'oubli.

Conclusion

Il est possible, à la suite de Sandrine Lefranc (2002), de soutenir la thèse selon laquelle les plus grands criminels de l'histoire ont été des hommes d'État. Leurs crimes opèrent en temps de guerre contre des nations ennemies, mais les assassinats, la torture et les disparitions ont également lieu, et ceci de façon régulière, à l'intérieur des frontières que ces hommes d'État *protègent*, par exemple, pour des raisons économiques, religieuses ou politiques, comme dans le cas des dictatures apparues en Amérique Latine, et particulièrement au Chili. Ce qui dévoile sans doute une contradiction, non pas sociologique mais en relation avec le phénomène de la justice, puisque les grands crimes de masses ont été affrontés et gérés en marge de la loi, en dehors de la justice ordinaire et qu'ils ont plutôt fait l'objet d'accords et de compromis dans la sphère politique.

En Amérique Latine, tout comme dans d'autres parties du monde, comme l'Afrique du Sud, on a particulièrement opté pour des institutions telles que l'amnistie, que Ricoeur définit comme *la forme institutionnelle de l'oubli* (Ricoeur, 2010 : 634),

et à l'intérieur de laquelle le pardon et son langage jouent un rôle fondamental. Les amnisties n'ont pas permis que la justice se déploie, mais elles ont également évité que la vérité des faits qui ont été dénoncés au cas par cas, soit connue, en favorisant une illégalité de fait qui poursuivait des objectifs de normalisation par le biais de l'euphémisme de la *réconciliation*.

Au Chili, en particulier, on a essayé de combler ce manque de justice et de loi par le truchement de mécanismes compensatoires symboliques et monétaires qui cherchaient à faire taire les victimes⁶. Tout cela, à l'intérieur d'une rhétorique du pardon et de la réconciliation qui demeurait très éloignée d'une justice réelle. Sandrine Lefranc signale : *La justice, telle qu'elle est exercée par le biais de procès pénaux contre des individus ou de purges administratives, est ici effacée et elle devient une affaire de réconciliation* (Lefranc, 2002 : 11).

Dans cette approche, la démocratie chilienne actuelle est engendrée dans la peur et dans la constatation que le mal dans sa variante politique est réitératif, qu'il va et vient dans un éternel retour. Face à cette considération, pour ainsi dire philosophique, la plupart des assassins de milliers de Chiliens exécutés pendant la dictature ont été respectés et n'ont pas été inculpés pénalement. À partir de cette peur, l'un des principes fondateurs de la démocratie libérale, celui de l'égalité devant la loi, n'a pas été respecté au Chili, en vue de la stabilisation d'un processus transitionnel qui a fini par oublier les victimes dans leur singularité en favorisant l'articulation d'un système hybride, à l'intérieur duquel les anciennes institutions de la dictature ont cohabité stratégiquement avec les nouvelles institutions démocratiques. Dans ce contexte de sortie de la violence, la justice tend à consolider un langage relatif au pardon et à la réconciliation qui, *stricto sensu*, n'est pas propre à une justice pénale. Le pardon est invoqué par les structures chargées de la transition en vue de contourner, précisément, le fonctionnement de la justice. La rhétorique du pardon est nécessaire dans la mesure où la justice est appliquée seulement *dans la mesure du possible* et, d'ailleurs, promeut l'oubli. S'installe ainsi, au centre de la société chilienne post-dictature, ce que Luc Boltanski appelle *fausse moralité* (Boltanski, 2000 : 178-179). À l'origine, comme on l'a déjà vu, le pardon a une nature essentiellement religieuse et non politique, mais dans le contexte de la transition chilienne de la dictature à la démocratie, il a toutefois imprégné le langage de tous les acteurs institutionnels engagés. Au Chili, la question du pardon, de nature absolument antipolitique, s'est installée au cœur de la politique elle-même. Reprenons dans cette direction la phrase de Ricœur : *l'amnistie (...) forme institutionnelle de l'oubli*. Quelle est la place du pardon dans cet oubli institutionnalisé ? Nous demandons plus précisément : le pardon a-t-il une place dans ce scénario ? L'amnistie est un dispositif dans le sens foucauldien du terme

(Foucault, 2001 : 299), c'est-à-dire un réseau extensif de discours, de valeurs, de pratiques et d'institutions. Sa place est historique et elle est en effet, le fruit d'une urgence, d'une conjoncture spécifique qui lui octroie ses conditions de possibilité. De cette manière, l'amnistie ne fouille dans le passé que pour l'oublier, jamais pour l'amener au présent avec tout son poids et sa trace. Le passé, est considéré en tant qu'espace temporel de reproduction systématique pour l'impunité. Le pardon ? Le pardon n'a pas de place dans un espace où l'exagération de l'abîme qui le sépare de la faute est incommensurable.

Qu'est-ce que l'on cherche finalement avec toute cette opération historique anti-mémoire ? Nous pensons qu'il s'agit d'éviter la représentation de ce qui s'est passé, qui troublerait la stabilité du présent, en l'occurrence le présent qu'a constitué la transition chilienne. Il est préférable de ne pas s'en souvenir, de ne pas activer la mémoire avec les images d'un passé qui feraient obstacle de façon violente aux intentions actuelles de régularisation sociale. Toute l'opération historique peut alors être comprise comme un acte d'enterrement de la mémoire dans le cercueil de l'oubli. C'est seulement à ce moment-là, que le cours social et la restructuration d'un ordre sont rendus viables. Cependant, il faut reconnaître, que lorsque nous invoquons le pardon, nous continuons à dire : Dieu, comme s'il s'agissait de deux mots unis par une force ontologique mystérieuse qui dépasse tout contexte historique ou politique. Dans cette perspective, nous pouvons finir en disant qu'il n'y a pas de pardon, à l'origine, hors du domaine de Dieu et que celui-ci portera toujours sur lui une sorte de spiritualité qui le tonifie, bien que nous essayions de la retirer de la scène. Cela n'implique pas, comme on l'a vu, que le pardon ne doit pas conduire à un problème proprement humain et politique, où la victime a toujours le droit de pardonner ou de ne jamais le faire. Il ne s'agit que de reconnaître cette marque, cette sorte d'éther qui erre au cœur de tout moment de pardon et qui alimente, depuis une rive spectrale, le pardon historique qui se construit entre les hommes.

Bibliographie

- Boltanski, L. 2000. « La cause de la critique. Entretien avec Luc Boltanski ». *Raisons politiques* 3, Paris.
- Derrida, J. 2000. *Foi et savoir ; suivi de Le siècle et le pardon : entretien avec Michel Wieviorka*. Paris : Seuil.
- Guillet, J. 1984. « L'Écriture ». *Pardon. Dictionnaire de spiritualité ascétique et mystique*, Tome XII. Paris : Beauchesne.
- Jaspers, K. 1990. *La culpabilité allemande*. Paris : Éd. Minit.
- Kant, I. 1949. *Essai pour introduire en philosophie le concept de grandeur négative*. Paris : Éd. Gallimard.
- Léon-Dufour, X. 1978. *Dictionnaire du Nouveau Testament*, 2e éd., Paris : Seuil.

Marty, F. 1984. « La problématique contemporaine ». *Pardon. Dictionnaire de spiritualité ascétique et mystique* Tome XII. Paris : Beauchesne.

Nabert, J. 1943. *Éléments pour une éthique*. Paris : PUF.

Ricoeur, P. 1950. *Philosophie de la volonté*, (T. I.). Paris : Éd. Aubier.

Ricoeur, P. 1994. « Le Mal. Un défi à la philosophie et à la théologie ». *Lectures 3. Aux frontières de la philosophie*. Paris : Seuil.

Ricoeur, P. 2010. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.

La Sainte Bible. 2016. Version sur internet de *La Sainte Bible* de Louis Segond (1910).

Notes

1. Jacques Derrida emploie l'expression *religions abrahamiques* pour faire référence au judaïsme, à l'islam et aux différentes traditions chrétiennes (Derrida, 2000 : 104).

² Pour cette partie du travail relative aux mots du *pardon* que l'on peut observer dans l'Ancien Testament, nous avons utilisé le dictionnaire théologique de X. Léon-Dufour, *Dictionnaire du Nouveau Testament*, 2e éd., Paris, Seuil : 1978.

3. Pour étudier plus en profondeur les scènes relatives au pardon rencontrées dans l'Ancien Testament, il est recommandé de s'appuyer sur le travail précis et nuancé de Jacques Guillet : J. Guillet, *L'Écriture*, dans : *Pardon. Dictionnaire de spiritualité ascétique et mystique*, Tome XII, Paris, Beauchesne : 1984.

4. Dans *La culpabilité allemande*, Karl Jaspers identifie 4 types de culpabilité : criminelle (dont doivent décider les tribunaux), politique (dont décident les vainqueurs), morale (à laquelle nulle conscience ne peut échapper) et métaphysique (soumise au jugement de Dieu).

5. Il est important de signaler également l'autre tradition en relation avec la faute, en l'occurrence la tradition kantienne. Pour Kant, *la faute est une grandeur négative de la pratique*. C'est-à-dire qu'en tant que négativité morale porteuse d'une offense et qui s'installe dans l'expérience d'un autre, elle deviendrait saillante dans une histoire déterminée. Voir : I, Kant : *Essai pour introduire en philosophie le concept de grandeur négative*, Paris, Gallimard : 1980, p. 227-280.

6. La transition chilienne, dirigée par le démocrate-chrétien Patricio Aylwin, a demandé pardon aux victimes et aux familles des détenus-disparus de la dictature de Pinochet. Aylwin a déclaré dans une émission de télévision retransmise dans tout le pays, que la justice serait faite seulement *dans la mesure du possible*. D'importantes indemnités économiques ont été accordées aux victimes, dans une tentative de protéger le faible État démocratique qui s'était établi après les négociations avec Pinochet.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Estudio de marcos referenciales de habilidades
para el siglo XXI:
un modelo eco-sistémico para orientar procesos
de innovación educativa

Ignacio Salamanca Garay

Facultad de Educación, Centro de Investigación en Educación y Desarrollo,
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
isalamanca@doctoradoedu.ucsc.cl

<https://orcid.org/0000-0002-4120-432X>

María Graciela Badilla Quintana

Facultad de Educación, Centro de Investigación en Educación y Desarrollo,
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
mgbadilla@ucsc.cl

<https://orcid.org/0000-0002-1317-9228>



Reçu le 09-01-2020 / Évalué le 01-03-2020 / Accepté le 30-06-2020

**Étude des cadres de référence des compétences pour le 21^e siècle: un modèle
écosystémique pour orienter les processus d'innovation éducative**

Résumé

Les compétences pour le 21^e siècle sont un groupe de compétences cognitives, sociales, émotionnelles et numériques qui aideront les étudiants d'aujourd'hui à faire face aux défis et aux problèmes qui se poseront lorsqu'ils seront citoyens de la société du 21^e siècle. Cet article cherche à comparer les cadres de référence des compétences et à proposer un modèle qui synthétise et améliore le cadre de référence existant depuis et pour un contexte latino-américain. Une analyse descriptive comparative de quatre cadres de référence a été effectuée à l'aide d'une méthodologie de cas, dont les résultats ont mis en évidence des concordances, des divergences et des incohérences entre les différents cadres consultés. L'analyse a permis la création d'un modèle théorique écosystémique à cinq dimensions: cognitive, sociale, émotionnelle, technologies de l'information et communication, et contenus du 21^e siècle.

Mots-clés: capacités pour le 21^e siècle, modèle écosystémique, cadre de référence, éducation latino-américaine

Estudio de marcos referenciales de habilidades para el siglo XXI: un modelo eco-sistémico para orientar procesos de innovación educativa

Resumen

Las habilidades para el siglo XXI son un grupo de habilidades cognitivas, sociales, emocionales y digitales que ayudarán a los estudiantes de hoy a enfrentar los desafíos y problemas que surgirán cuando sean ciudadanos de la sociedad del conocimiento. Este artículo compara marcos referenciales de habilidades para el siglo XXI y propone un modelo eco-sistémico de habilidades y un marco de referencia que sintetiza la diversidad existente desde y para un contexto Latinoamericano. Sobre la base de una metodología de casos y un análisis descriptivo comparativo se evidenciaron concordancias, discrepancias e incongruencias entre los diferentes marcos consultados. Se creó un modelo teórico eco-sistémico que recategoriza diversas dimensiones, redefine y ordena un conjunto de habilidades otorgando sustento teórico para los procesos de innovación educativa en Latinoamérica y Chile.

Palabras clave: habilidades para el siglo xxi, modelo eco-sistémico, marco referencial, educación latinoamericana

Study of reference frames of 21st century skills: an ecosystemic model to guide educational innovation processes

Abstract

The skills for the 21st century are a group of cognitive, social, emotional and digital skills that will help today's students face the challenges and problems that will arise when they became citizens of the knowledge society. This article compares reference frameworks and proposes an eco-systemic model of skills that summarizes the diversity that exists from and for the Latin American context. Based on a case methodology and a comparative descriptive analysis, concordance, discrepancies and inconsistencies were evidenced. An eco-systemic theoretical model was created that recategorizes dimensions, redefines and orders a set of skills granting theoretical support for educational innovation processes in Latin America and Chile.

Keywords: 21st century skills, eco-systemic model, referential framework, Latin American education

Introducción

Uno de los desafíos de la sociedad del conocimiento radica en la promoción de un sistema educativo que pueda resolver las necesidades y problemáticas emergentes de la sociedad del siglo XXI (en adelante S21) (Kolikant, 2019: 287). Esto se ha transformado en tema de debate para algunos autores chilenos (Bellei y Morawietz, 2016; Meller, 2016: 22), sosteniendo que el nudo central de esta problemática nace de

la descontextualización entre los elementos constitutivos del sistema educacional esto es: currículum, metodologías y actitudes. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, reafirma que modelos educativos fueron diseñados para satisfacer las demandas de una educación muy distinta a la de la sociedad del conocimiento (UNESCO, 2013: 14). Hoy se sugiere repensar el currículum, poniendo el acento en el desarrollo de otras habilidades que serán fundamentales para desenvolverse en un mundo globalizado dominado por la información y su transformación en conocimiento (Muhajir, Utari y Suwama, 2019: 1).

¿Cuáles son estas habilidades? las llamadas Habilidades para el siglo XXI (en adelante HS21) (Meller, 2016 : 8). Estas se definen como *un conjunto de habilidades necesarias para desenvolverse en el mundo actual, principalmente en el estudio y en el empleo, donde el manejo de tecnología es central* (Jenson, Taylor y Fisher, 2010 : 3). En este artículo se las define como un grupo de habilidades cognitivas, sociales, emocionales y digitales, que ayudarán a los estudiantes de hoy a enfrentar los desafíos y problemas que surgirán cuando sean ciudadanos de la sociedad del siglo XXI. Es por esto que diversas organizaciones internacionales vinculadas al mejoramiento de la educación las están promoviendo mediante diversos marcos referenciales (Silber-Varod, Eshet-Alkalai y Geri, 2019: 2). En el contexto Latinoamericano y chileno recién se está trabajando en esta línea y se hace imperativo definir y sistematizar un nuevo marco para la innovación educativa. Es por esto que se prefigura un modelo y marco referencial de promoción de HS21 desde y para la educación latinoamericana y chilena que ayude a las iniciativas de cambio e innovación.

En la primera parte del documento se describen las principales problemáticas y desafíos con los cuales el estudiante se enfrentará en la S21 sentando las bases para la promoción y desarrollo de las HS21 en el mundo, también se describen las diferentes organizaciones vinculadas a la educación que están trabajando en esta línea. En la segunda parte se realiza un análisis descriptivo-comparativo de cuatro marcos referenciales considerados los más influyentes de HS21 propuestos por organizaciones internacionales vinculadas a la innovación educativa. Finalmente, en la tercera parte, propone un modelo teórico basado en una perspectiva eco-sistémica que recategorizan las dimensiones, redefinen y ordenan las habilidades para el siglo XXI, y se ofrece un punto de partida teórico que ayuda a complementar los procesos de innovación educativa en Latinoamérica y Chile.

Objetivo y preguntas de investigación

El objetivo es comparar diferentes marcos referenciales de habilidades para el siglo XXI y proponer un modelo eco-sistémico y marco de referencia que sintetice la diversidad de los marcos internacionales existentes desde y para un contexto Latinoamericano.

Las preguntas de investigación son:

- a) ¿Cuáles son los marcos referenciales de HS21 más influyentes a nivel internacional?
- b) ¿Cuáles son las principales dimensiones en las cuales concuerdan los marcos referenciales de HS21?
- c) ¿Cuáles son las principales habilidades en las cuales concuerdan los marcos referenciales de HS21?

Las principales problemáticas y desafíos que el estudiante enfrentará en el siglo XXI

Los estudiantes de hoy serán futuros ciudadanos del mañana y tendrán que enfrentarse a diversos desafíos y problemáticas, y deberán desenvolverse en un mundo complejo y dinámico (Carneiro, 2007 : 151). Dentro de los desafíos que se vislumbran podemos encontrar: a) el desmesurado crecimiento de la población mundial trayendo consigo el desafío de la vivienda, trabajo y alimentación; b) la contaminación ambiental producto del plástico y el calentamiento global que se están materializando en el derretimiento de los polos y el aumento de nivel de los océanos, se están extendiendo diversas especies de flora y fauna terrestres y marinas; c) El aumento de la automatización industrial dejará millones de personas sin trabajo y empujará a la fuerza laboral a especializarse en producción de conocimiento (Organización Internacional del Trabajo, 2012 : 43); d) los enfrentamientos bélicos externos e internos de las naciones está llevando la migración descontrolada de grandes volúmenes de población; e) la expansión del internet a todos los ámbitos de nuestra vida está haciéndonos vulnerables por ejemplo: la ciberdelincuencia o privacidad.

Organizaciones vinculadas a la innovación educativa que promueven las HS21

Existen diversas organizaciones vinculadas a la innovación educativa que promueven las HS21. A nivel internacional Ontario (2016) enumera las siguientes: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la

Comisión Europea (European Commission), Asociación para las habilidades del siglo XXI (Partnership for 21st Century Skills), Consejo Nacional de Investigación de Estados Unidos (U.S. National Research Council). Adicionalmente, es posible incluir organizaciones como: Evaluación y enseñanza de habilidades del siglo XXI (Assessment and teaching of 21st century skills, ATC21S); Microsoft Partners en la red de aprendizaje (Microsoft Partners in Learning Network, PIL-Network), Grupo de trabajo sobre métricas de aprendizaje (Learning Metrics Task Force, LMTF). En Latinoamérica y principalmente en Chile se encuentra el Centro de Innovación Educativa (Ministerio de Educación, 2018) e iniciativas privadas como la Fundación Telefónica, y Fundación Chile que difunden la innovación en el sistema educativo. Todas estas organizaciones internacionales y chilenas están trabajando para promover el desarrollo de HS21 en niños, niñas y jóvenes en los sistemas educativos.

Actualmente, la OECD trabaja en el proyecto Educación 2030 (The Future of Education and Skills Project), que busca conocer las habilidades que se necesitarán y cómo poder ayudar a los países a desarrollarlas (OECD, 2018 : 2). Por otro lado, la UNESCO en la asamblea *E2030: Educación y habilidades para el siglo XXI*, los ministros de educación de diversas naciones afirmaron que tienen un gran desafío en este tema, y una de las acciones más importantes a modificar serán las estructuras educacionales para proveer a los niños, niñas y jóvenes herramientas para desenvolverse en la sociedad del S21 (UNESCO, 2017 : 4). Asimismo, la European Commission en el 2016, adoptó una agenda de competencias y habilidades nueva e integral para Europa, el objetivo es garantizar que las personas desarrollen un amplio conjunto de habilidades desde el inicio de la vida y que aprovechen al máximo el capital humano, lo que impulsará la empleabilidad, la competitividad y el crecimiento en todos los países de la Unión Europea (Bacigalupo, Kampylis, Punie, y Van den Brande, 2016 : 7). En Estados Unidos existe el Partnership for 21st Century Skills (P21), que desde el 2008 ha propuesto un conjunto de iniciativas para alinear los aprendizajes tradicionales con la realidad del mundo del trabajo, proponiendo un marco conceptual sistémico y holístico para situar las HS21 en el sistema educacional estadounidense y sus políticas públicas (Partnership for 21st Century Skills, 2008). Por otro lado, The National Research Council argumenta que las HS21 son muy valoradas por el sector productivo, sin embargo, no se están promoviendo en el sistema educativo de Estados Unidos (K12), por lo que sostienen que es necesario comenzar un cambio estructural a nivel curricular y metodológico para incorporar estas habilidades y así formar sujetos cuyos desempeños estén acordes a las necesidades del S21 (Council, 2011). Otra iniciativa es Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S), un proyecto público-privado liderado por la Universidad de Melbourne en Australia en asociación con Cisco, Microsoft e Intel,

y la participación de otros países como: Australia, Finlandia, Singapur, Estados Unidos, Suecia y Costa Rica. El objetivo es incorporar las HS21 en las salas de clases y promover la resolución colaborativa de problemas y alfabetismo TIC. Otra iniciativa es PIL-Network, un programa global de estudios y desarrollo de recursos e instrumentos de evaluación para las HS21 liderado y ejecutado por Microsoft. Finalmente, el Grupo de trabajo sobre métricas de aprendizaje (Learning Metrics Task Force, LMTF) es un proyecto colaborativo entre la UNESCO y el Centro para la Educación Universal del centro de estudios Brookings Institution, cuyo objetivo es crear nuevos estándares de medición (Educarchile, 2013).

Como se ha visto, existen variadas iniciativas internacionales que promueven la incorporación de HS21 al sistema educativo, en su mayoría, argumentando que existe una desarticulación entre las necesidades de la sociedad actual inmersa en la S21 y la formación de los sujetos en los sistemas educacionales. En el contexto chileno esta problemática se repite (Meller, 2016). Sin embargo, se han realizado iniciativas en esta línea a través del extinto programa del Centro de Educación y Tecnología ENLACES, que promovió las HS21 en el sistema educativo mediante la divulgación del informe realizado por Instituto Nacional de Tecnología Educativa (ITE), del Ministerio de Educación y Cultura de España, sobre el escenario de desarrollo de habilidades del siglo XXI según el marco que definió la OECD. Dentro de éstas está la denominada C5, que define y establece las cinco habilidades más críticas a desarrollar en la S21: a) Creatividad, b) Construcción del conocimiento, c) Coexistencia con el cambio, d) Comunicación, y por último e) Colaboración (Escorcia, 2002). Actualmente el Ministerio de Educación de Chile está implementando un Centro de Innovación para la Educación que está trabajando de forma incipiente en esta línea, y que busca desarrollar y escalar soluciones innovadoras para los aprendizajes de todos los estudiantes (Ministerio de Educación, 2018).

Método

Este estudio utiliza el método de casos múltiple (Yin, 2004: 16) porque permite describir y comparar desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa diversos sujetos, objetos o situaciones y obtener una mejor acercamiento e interpretación del fenómeno estudiado. Este método permite el análisis documental como una técnica válida para este proceso.

Para determinar la muestra se identificaron n=7 marcos referenciales que promueven las habilidades para el siglo XXI descritos anteriormente y se seleccionaron n=4 en forma intencional u opinática (Bisquerra, 2014 : 148) considerados los más influyentes por su alcance y desarrollo en la actualidad, estos se describen a continuación:

a) Consorcio para las habilidades del siglo XXI (P21) (Partnership for 21st Century Skills) que propone un marco referencial desde una perspectiva sistémica y holística que sitúa las HS21 en el centro de la educación, el objetivo es vigorizar las políticas públicas educacionales de Estados Unidos (Kay, 2010 : XIV). La propuesta se compone de 4 dimensiones: 1) Habilidades para la vida personal y profesional, 2) Habilidades de aprendizaje e innovación, 3) Habilidades de tecnologías de información y comunicación, y 4) Contenidos básicos y temas de la S21.

b) Evaluación y enseñanza de las habilidades para el siglo XXI (ATC21S) (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) se determinó un sistema evaluación integrada y enseñanza de las habilidades para el siglo XXI. El objetivo general de este modelo afirma que todo proceso de educativo que esté asociado a un sistema integrado de evaluación permite mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Para esto desarrolló el modelo KSAVE, que tiene por objetivo identificar las HS21 necesarias para la sociedad del conocimiento. El término es el acrónimo de las categorías que dan soporte el modelo: conocimiento (Knowledge), habilidades, (Skills), actitudes (Attitude), valores (Values), y ética (Ethics).

c) Los cuatro pilares para la educación del futuro establecidos en el informe de la comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (UNESCO, 1996 : 91). Éste se compone de cuatro pilares fundamentales que todo estudiante debía tener para incorporarse a la sociedad del conocimiento, 1) aprender a conocer, 2) aprender a hacer, 3) aprender a ser y 4) aprender a convivir con otros. Estos resultan ser el anclaje necesario para el desarrollo de las HS21. Scott en su documento de trabajo de la UNESCO del 2015 vincula cada pilar con las habilidades que se requieren para la S21, y

d) Educación 2030: Proyecto habilidades y el futuro de la educación (OECD) (Education 2030: The Future of Education and Skills Project) cuyo objetivo es ayudar a los países a responder dos preguntas fundamentales para la educación en el 2030: ¿Qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesitarán los estudiantes de hoy para la sociedad del mañana?, y ¿Cómo pueden los sistemas instruccionales desarrollar efectivamente los conocimientos, habilidades, actitudes y valores?

La meta para la OECD es explorar el panorama general y los desafíos a largo plazo que enfrenta la educación a través del desarrollo de un marco referencial de aprendizajes para el 2030; además, contribuir con el diseño de un currículum que esté basado en evidencias y sea más sistemático a través de un análisis curricular internacional.

Para analizar los 4 marcos referenciales se decidió por la técnica comparativa, ya que ésta se caracteriza por la búsqueda de similitudes y diferencias entre los sujetos de estudio (Sartori, 1984). Agregado a lo anterior, Fideli (1998: 18) afirma que la técnica comparativa sirve para confrontar dos o varias propiedades enunciadas en dos o más objetos, en un momento preciso o en un arco de tiempo más o menos amplio.

Para organizar la información se diseñaron tablas descriptivas - comparativas determinando las dimensiones y habilidades de cada marco referencial. Se realizaron análisis estadísticos descriptivos y se diseñó una tabla adaptada de interpretación directa o categórica (Stake, 1998: 77), donde las filas identifican los aspectos a analizar y las columnas se identifican los casos propiamente dichos.

Resultados

Como es posible apreciar, los cuatro marcos referenciales presentados revelan gran variedad de categorías y habilidades, produciéndose puntos de encuentro y discrepancias entre éstos. En la tabla 1 se presenta un resumen descriptivo de los marcos referenciales entendido desde las dimensiones y habilidades que los componen.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos categorías y habilidades marcos referenciales (Elaboración propia)

	N	Mínimo	Máximo	Media	DS.
Dimensiones	4	4	4	4,00	,000
Habilidades	4	14	27	20,75	6,238
N válido	4				

Para este estudio se determinó la siguiente tabla comparativa de los marcos referenciales, donde en las filas se determinan similitudes en tres grados: coincide, coincide parcialmente y no coincide, los indicadores comparados son: a) contexto social del marco, b) contexto educativo del marco, c) tipo de dimensiones en el marco d) número de dimensiones del marco e) tipo de habilidades del marco, f) número de habilidades del marco.

Tabla 2. Tabla de interpretación directa o categórica de marcos referenciales para el siglo XXI (Elaboración propia)

	Observaciones marcos
Contexto social del marco	Coincide
Contexto educativo del marco	Coincide
Tipo de dimensiones en el marco	Parcialmente

Tabla 2. Tabla de interpretación directa o categórica de marcos referenciales para el siglo XXI (Elaboración propia)

N° Dimensiones del marco	Coincide
Tipo de habilidades en el marco	Parcialmente
N° habilidades del marco	No coincide

De la tabla 2 se pueden interpretar las siguientes ideas en las cuales concuerdan los marcos referenciales de HS21:

1. Las organizaciones que promueven las HS21 consideran que la sociedad del siglo XXI se enfrenta y enfrentará en el futuro (con mayor fuerza) a diversas problemáticas globales tales como: la contaminación, la migración, el uso y el abuso de las Tecnologías de la información y comunicación y ciudadanía global, es por esto que los estudiantes de hoy y futuros ciudadanos del mañana los deberán resolver. Es por esto que los diversos sistemas educativos deberán actualizarse y enfocar sus currículums y metodologías para satisfacer estas demandas en la formación de sus estudiantes.
2. Las organizaciones sitúan sus marcos referenciales para un contexto educativo.
3. Las organizaciones examinadas se evidencia un consenso en determinar dimensiones para agrupar las diferentes HS21 dentro de las cuales podemos identificar las de tipo: cognitivas, sociales, personales o emocionales, informacionales, digitales y contenidos curriculares para la S21.
4. En la categoría cognitiva las habilidades más recurrentes son: el pensamiento creativo, pensamiento crítico, metacognición y formas de pensamiento sistémico u/o holístico.
5. En la categoría personal o emocional las habilidades más recurrentes son la responsabilidad, autonomía, conciencia, vida, carrera y resiliencia, autorregulación emocional y cuidado de sí mismo.
6. En la categoría social encontramos dos subcategorías: interpersonal e intrapersonal. En la primera destacan habilidades comunicativas, colaborativas, liderazgo, ciudadanía, responsabilidad y tolerancia a la diversidad.
7. En la categoría tecnologías de la información y comunicación y digitales encontramos dos subcategorías: alfabetización informacional con habilidades de búsqueda, identificación, análisis, evaluación, síntesis y creación de información en formato digital o físico; la subcategoría alfabetización informática expresa habilidades de utilización de software y hardware.

- Los contenidos curriculares para el S21 que destacan, son interculturalidad, enfoque de derecho y género, alfabetización financiera, alfabetización medioambiental, democracia y ciudadanía.

Asimismo, del análisis expuesto se pueden señalar dos diferencias e incongruencias entre los marcos referenciales:

- 1) Las organizaciones que promueven las HS21 definen de diversas formas las categorías que componen los marcos referenciales, sin embargo, hacen referencia a las mismas cosas.

- 2) En relación a las distintas habilidades que componen los marcos referenciales, éstas son agrupadas en diversas categorías, no teniendo claridad a qué categoría específica corresponden, agrupando, por ejemplo habilidades de tipo cognitiva y habilidades sociales o habilidades personales con habilidades emocionales.

De todo lo anterior es posible afirmar que existen grandes puntos de convergencia entre los diversos marcos referenciales, existiendo solo algunas incongruencias entre éstos.

La figura 1 muestra un resumen descriptivo de los diferentes marcos referenciales identificando las dimensiones y las habilidades que los componen.

Figura 1. Análisis descriptivo de marcos referenciales habilidades para el siglo XXI (Elaboración propia)

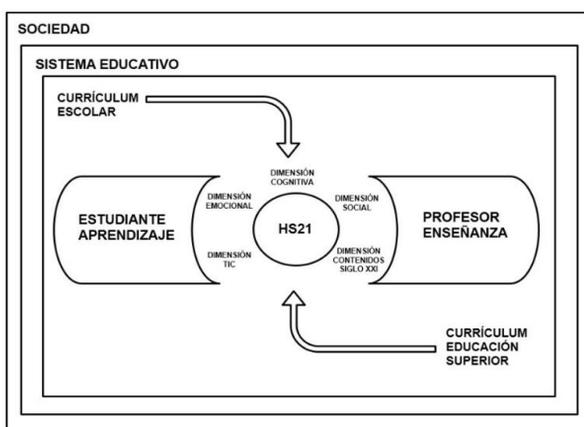
ORGANIZACIÓN	CATEGORÍAS	HABILIDADES
P21	Para la vida personal y profesional	Flexibilidad y adaptabilidad, Iniciativa y autodirección, Habilidades sociales y transculturales, Productividad y responsabilidad, Liderazgo y responsabilidad.
	Aprendizaje e innovación	(4C) Creatividad e Innovación, Pensamiento Crítico y resolución de problemas, Comunicación y Colaboración.
	Tecnologías de información y comunicación	Alfabetización informacional, Alfabetización mediática y Alfabetización TIC.
	Contenidos básicos y temas del S21	Inglés, idiomas del mundo, Letras, Matemáticas, Ciencias económicas, Ciencia, Geografía, Historia, Gobierno y educación cívica, Conciencia global, Alfabetización financiera, económica, comercial y empresarial, Alfabetización cívica, Vida sana y Alfabetización ambiental.
ATC21S	Maneras de pensar	Pensamiento creativo, Pensamiento crítico y Meta cognición.
	Maneras de trabajar	Comunicación y colaboración
	Herramientas para trabajar	Alfabetización informacional y alfabetización en TIC.
	Maneras de vivir en el mundo	Ciudadanía local y global, vida y carrera y responsabilidad social y personal.
UNESCO	Aprender a Conocer en el S21	Concienciación mundial, Alfabetización (finanzas, economía, negocios y emprendimiento), Civismo, Salud y Bienestar.
	Aprender a Hacer en el S21	Pensamiento crítico, Resolución de problemas, Comunicación, Colaboración, Creatividad, Innovación y Alfabetización TIC
	Aprender a Ser en el S21	Socialización, interculturalidad, Iniciativa, Autonomía, Responsabilidad personal, Producción de sentido, Meta cognición, Mentalidad emprendedora y Aprender a aprender.
	Aprender a Convivir en el S21	Buscar y valorar la diversidad, Trabajo en equipo, ciudadanía cívica y digital, competencia global y Competencia intercultural.
OECD	Tipos de Conocimientos	Conocimiento disciplinario, Conocimiento interdisciplinario, Conocimiento Epistémico y Conocimiento procedimental.
	Habilidades cognitivas y meta-cognitivas, sociales y emocionales y físico-prácticas.	Pensamiento crítico, pensamiento creativo, aprender a aprender y autorregulación, Empatía, Autoeficacia y Colaboración, Utilización de dispositivos tecnológicos (hardware y software)
	Valores y actitudes personales, locales, Social y Global.	Confianza, respeto por uno mismo, confianza y virtud, Respeto por el entorno, Respeto por la diversidad, empatía, Respeto por el medio ambiente, por la dignidad humana y animal.
	Competencias transformativas	Creación de nuevo valor, Reconciliación de tensiones y dilemas, Tomando responsabilidad.

Prefigurando un marco referencial para la promoción de las HS21 en Latinoamérica y Chile

Gracias al análisis descriptivo - comparativo abordado en los diferentes marcos referenciales, se prefigura un modelo teórico basado en una perspectiva eco-sistémica (Bronfenbrenner, 1987) para la promoción de las HS21.

A continuación, se presenta el modelo que explica y sintetiza los elementos principales para situar el nuevo marco referencial para la promoción de habilidades para el siglo XXI en Latinoamérica y Chile (ver figura 2):

Figura 2. Modelo eco-sistémico de habilidades para el siglo XXI (Elaboración propia)



Un modelo eco-sistémico se entiende como una estructura de distintos sistemas interrelacionados entre sí que impactan los procesos de desarrollo del ser humano, una suerte de *muñeca rusa* (Bronfenbrenner, 1987: 23). El primer nivel (el más interno) es de carácter familiar y cercano al sujeto, denominado mesosistema, que está impactado por lo que sucede en los otros niveles más amplios, y viceversa. El siguiente nivel es el exosistema, que se compone principalmente por el trabajo, el vecindario o los medios de comunicación de masas, los que afectan indirectamente el desarrollo humano. Finalmente, el tercer nivel que engloba a todos los otros es el macrosistema, que se refiere a la cultura, las leyes o las ideologías en las cuales se construye el tejido social. Todos estos sistemas están relacionados y tributan al desarrollo del ser humano.

Bajo esta perspectiva se ha configurado nuestro modelo eco-sistémico de habilidades para el siglo XXI. En el centro del modelo a nivel meso-sistémico se encuentran las HS21, las que se componen de cinco dimensiones y treinta y ocho habilidades. Éstas se encuentran rodeadas por la figura del estudiante y profesor

de distinto nivel. Dentro de este sistema se propician diferentes tipos de relaciones en las que las dinámicas de enseñanza-aprendizaje que se dan entre estudiantes y profesores se constituyen como el motor para la implementación de las HS21. Esta implementación debe ser entendida desde todos los niveles curriculares comprendiendo (Educación básica y educación media) y superior como (Educación universitaria, profesional o técnica). Sobre este nivel, se encuentra el exosistema que está representado por el sistema educativo, ya que es éste el que debe proveer de las herramientas, técnicas y políticas públicas que permitan implementar y desarrollar las HS21 en los estudiantes y profesores. En este sentido se considera imprescindible que exista la voluntad política y social por parte de los gobiernos y estados para innovar en materia educativa.

Finalmente, el nivel más amplio corresponde al macrosistema, que está representado como la sociedad en general, comprendiendo sus problemáticas globales y afrontando los desafíos a nivel país. Entender que los diversos niveles del ecosistema están relacionados uno con otros y que el cambio en uno afecta directamente a los otros, resulta fundamental para implementar transformaciones en la sociedad mediante la innovación educativa. En otras palabras, lo que sucede a nivel macrosistémico, impacta directa o indirectamente sobre los otros niveles del sistema y viceversa.

Para complementar el modelo eco-sistémico de habilidades para el siglo XXI, se ha construido un marco referencial de habilidades que entregan una guía conceptual de las dimensiones más relevantes en la actualidad, se identifican las habilidades con mayor impacto y se las define conceptualmente, dando una perspectiva completa para los procesos de innovación educativa que se están tanto en América latina y Chile.

Figura 3. Marco referencial de habilidades para el siglo XXI: una propuesta para los procesos de innovación educativa en Latinoamérica y Chile. (Elaboración propia)

DIMENSION	HABILIDAD	DEFINICION
COGNITIVA	Pensamiento Crítico	Proceso cognitivo de carácter racional, reflexivo y analítico, orientado al cuestionamiento sistemático de la realidad.
	Pensamiento Creativo	Proceso cognitivo que permite generar gran cantidad de ideas distintas que permiten resolver un problema de la realidad.
	Meta cognición	Proceso cognitivo que permite reflexionar sobre la manera utilizada por uno mismo para aprender algo.
	Aprender a Aprender	Proceso cognitivo que permite generar diferentes estrategias personales para aprender algo.
	Pensamiento Lógico	Proceso cognitivo que permite generar conceptos abstractos, establecer relaciones entre ellos y extraer conclusiones coherentes.
	Pensamiento Sistémico	Proceso cognitivo que permite relacionar distintos niveles de un fenómeno y considerarlo en su totalidad.
	Pensamiento Complejo	Proceso cognitivo que permite relacionar distintos niveles y aspectos de un fenómeno y considerarlo en su totalidad.
SOCIAL	Colaboración	Proceso interactivo en una actividad con la misión de concretar objetivos compartidos.
	Cooperación	Trabajo realizado en forma armónica con otras personas para concretar un objetivo.
	Comunicación	Interacción social que permite transmitir ideas, sentimientos o emociones mediante lenguaje verbal o no verbal.
	Empatía	Capacidad de percibir, compartir y comprender lo que otra persona siente, principalmente sentimientos y emociones.
	Carácter Flexible	Adaptación a diferentes circunstancias, capaz de ceder, en oposición a una persona rígida.
	Respeto	Consideración y valoración especial que se tiene por alguien o algo.
	Responsabilidad	Cumplimiento de los acuerdos u obligaciones tomadas personalmente o grupalmente.
	Liderazgo	Persona que se distingue naturalmente del resto, los organiza y toma decisiones favorables para el grupo.
	Tolerancia	Aceptación de opiniones, ideas o actitudes de las demás personas aunque no coincidan con las propias.
Ciudadanía	Forma correcta de comportarse en sociedad conociendo los derechos y obligaciones de ésta.	

EMOCIONAL	Autonomía	Capacidad de una persona para tomar decisiones con independencia de la opinión o el deseo de otros.
	Pro actividad	Capacidad para aportar ideas propias, tomar la iniciativa y generar cambios y/o consecución de objetivos.
	Autocontrol	Capacidad dominar la conducta y emociones, pudiendo permanecer calmado, en situaciones desfavorables.
	Autoeficacia	Confianza en la propia capacidad para lograr los objetivos personales o profesionales predispuestos.
	Confianza en si mismo	Capacidad de sentirse seguro de los talentos y atributos que uno tiene.
	Autocuidado	Capacidad para realizar actividades favorables en favor de si mismo.
	Resiliencia	Capacidad para sobreponerse a momentos críticos o difíciles y continuar con el proyecto de vida.
	Manejo de Stress	Capacidad para manejar y reducir la tensión física y emocional ante situaciones problemáticas.
TIC	Literacidad en TIC	Domínio de conceptos y herramientas para generar nuevo conocimiento mediante tecnologías de la información y comunicación.
	Literacidad en Medios e Internet	Domínio de conceptos y herramientas para generar nuevo conocimiento mediante medios de comunicación e internet.
	Interpretación y Análisis de Datos	Capacidad para generar relaciones, extraer conclusiones y generar nueva información.
	Programación	Capacidad para utilizar los principios del lenguaje computacional y crear programas.
	Creación de Aplicaciones Móviles	Capacidad para utilizar los principios del lenguaje computacional y crear aplicaciones para telefonía celular.
CONTENIDOS SIGLO XXI	Robótica y Electrónica	Capacidad para utilizar los principios del lenguaje computacional y crear programas que interactúen con elementos físicos.
	Literacidad Financiera	Domínio de conceptos y herramientas para generar nuevo conocimiento en relación a la buena utilización del dinero.
	Interculturalidad	Construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades o culturas de diversos países.
	Literacidad Ambiental	Domínio de conceptos y herramientas para generar nuevo conocimiento mediante en torno al cuidado del medioambiente.
	Formulación del proyecto de Vida	Orientaciones conceptuales, procedimentales y actitudinales para guiar las acciones personales a objetivos de las personas.
	Enfoque de Género	Estudio de las construcciones culturales y sociales propias para los hombres y las mujeres, lo que identifica lo femenino y lo masculino.
	Enfoque de Derechos	Estudio de las normas internacionales y nacionales y promueve y defiende los derechos humanos.
Literacidad en Ética y Justicia Social	Domínio de conceptos y herramientas para generar nuevo conocimiento en torno comportamiento ético personal y social y valoración de la justicia.	

En la figura 3 se presenta el marco referencial de habilidades para el siglo XXI. Este es el centro del modelo, ya que aquí se encuentran las habilidades y sus definiciones correspondientes que ayudan a completar el sistema propuesto.

Discusión

El objetivo del estudio fue comparar diferentes marcos referenciales de habilidades para el siglo XXI y proponer un modelo eco-sistémico de habilidades con un nuevo marco de referencia.

En relación a los diferentes marcos referenciales analizados éstos concluyen que en la actualidad educativa se hace necesario el desarrollo de este tipo de habilidades en los estudiantes ya que serán ellos los que deberán afrontar y resolver las problemáticas que emergerán en la sociedad del siglo XXI. Ésta es una idea que se comparte plenamente en este artículo, ya que este tipo de problemáticas no afectan solamente a los países desarrollados, sino que abarcan la esfera global tocando a países en vías de desarrollo como Chile.

Algunos marcos referenciales examinados en este estudio abordan desde paradigmas distintos la implementación y desarrollo de las HS21, por ejemplo, la OECD o P21 ponen énfasis en la necesidad de incorporar al sujeto al mundo del trabajo, siendo desde este lugar la mejor plataforma para resolver las problemáticas que las sociedades experimentarán. En cambio, desde el análisis presentado se aborda una perspectiva holística basada en el desarrollo integral del estudiante y futuro ciudadano, afirmando que no sólo podrá desde el trabajo formal afrontar estos desafíos, sino desde cualquier esfera de la vida en la cual se encuentre.

Un elemento relevante de los diferentes marcos referenciales es que se presentan de forma estática, siendo una estructura inamovible para implementar procesos de innovación educativa. Esta idea se diferencia radicalmente de la propuesta que aquí se presenta, ya que se afirma que en un mundo complejo, dinámico y cambiante en donde las habilidades que se necesitan para resolver determinadas problemáticas pueden ir cambiando en concordancia de las necesidades de la S21. Este nuevo marco es dinámico y permite la incorporación de nuevas habilidades no consideradas hasta este momento. Además, permite nuevas jerarquizaciones de dimensiones en las que se enfatice, por ejemplo, la formación de jóvenes que sepan responder a las problemáticas y desafíos venideros.

Otro elemento que surge como síntesis de este trabajo, es que pese a la diversidad de cómo se entienden, qué son y cómo se constituyen las habilidades del siglo XXI, en esta propuesta se definen en cinco dimensiones: cognitiva, social, emocional, digital y un apartado de contenidos para la S21. Ésta propuesta sirve de sustento teórico para construir el marco referencial aquí expuesto.

Finalmente, se puede afirmar que no todas las instituciones vinculadas al mejoramiento educativo analizadas en este trabajo, excepto la OECD, incorporan una perspectiva eco-sistémica para anclar sus marcos referenciales. Desde la perspectiva de este trabajo, abordar la construcción de un marco referencial sin un modelo que sirva de cimiento no tendría sentido, ya que toda problemática que el ser humano deba afrontar es el resultado de un conjunto de interrelaciones entre sistemas complejos como la sociedad, sistema educativo, currículum, y la operacionalización en el aula.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) por el apoyo concedido para realizar este estudio y a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile a través de la Beca Doctorado Nacional 2017 otorgada a Ignacio Salamanca Garay. También, se agradece el apoyo del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE-UCSC) y a la Dirección de Relaciones Institucionales (DRI-UCSC).

Financiamiento

Este estudio es financiado por ANID, Chile. Beca Doctorado Nacional 2017, Folio: 21170028.

Bibliografía

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. 2016. *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxemburgo: Office of the European Union.
- Kolikant, Y. B. D. 2019. « Adapting school to the twenty-first century: educators' perspectives ». *Technology, Pedagogy and Education*, vol. 28, n° 3, p. 287-299. doi: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1584580>
- Bellei, C., Morawietz, L. 2016. *La Difícil Introducción de Competencias para el siglo XXI en la educación Chilena*. http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&lang-Site=es&id=936 [Consultado el 8 enero de 2020].
- Bisquerra, R. 2014. *Metodología de la investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bronfenbrenner, U. 1987. *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Carneiro, R. 2007. « The big picture: understanding learning and meta-learning challenges ». *European Journal of Education*, vol. 42, n° 2, p. 151-172. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00303.x>
- Council, N. R. 2011. *Assessing 21st Century Skills: Summary of a Workshop*. Washington, DC.: Committee on the Assessment of 21st Century Skills. Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education: The National Academies Press.
- Educarchile. 2013. Habilidades del Siglo XXI - Creatividad e innovación. Podemos aplicar la creatividad en el diseño de las clases, en la generación de proyectos y en la solución de problemas del mundo real que algún día tendrán que resolver nuestros estudiantes. <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=219622&es=219836> [Consultado el 8 enero de 2020].
- Escorcia, G. 2002. *Eduteka: Reinventar el aprendizaje, habilidades para el Siglo XXI*. <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos.php?catx=8idSubX=238&idSubX=241&ida=115&art=1> [Consultado el 8 enero de 2020].
- Fideli, R. 1998. *La Comparazione*. Milano: Angeli.
- Jenson, J., Taylor, N., Fisher, S. 2010. *Critical Review and Analysis of the Issue of "Skills, Technology and Learning"*. Final Report, York University. http://www.edu.gov.on.ca/eng/research/Jenson_ReportEng.pdf [Consultado el 8 enero de 2020].
- Kay, K. 2010. *21st Century Skills: Why they matter, what they are, and how we get there*. In: 21st century skills: rethinking how students learn. United State of America: Solutions Tree, p. XIV.
- Meller, P. 2016. *Una introducción a las habilidades escolares para el siglo 21*. Santiago: CIEPLAN.
- Ministerio de Educación. 2018. *Acerca del Centro*. <http://innovacion.mineduc.cl/acerca-del-centro-de-innovacion> [Consultado el 8 enero de 2020].
- Muhajir, S.N., Utari, S., Suwarma, I. R. 2019. « How to develop test for measure critical and creative thinking skills of the 21st century skills in POPBL? ». *Journal of Physics: Conf. Series* 1157, p. 1-6. doi: [doi:10.1088/1742-6596/1157/3/032051](https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/3/032051)
- OECD. 2018. *Education 2030: The Future of Education and Skills Project*. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) [Consultado el 8 enero de 2020].
- Organización Internacional del Trabajo. 2012. *Global Employment Trends 2012: Preventing a Deeper Jobs Crisis*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_171571.pdf [Consultado el 8 enero de 2020].

Ontario. 2016. *21st Century Competences: Towards Defining 21st Century Competencies for Ontario*. <https://ocea.on.ca/resource/towards-defining-21st-century-competencies-for-ontario/> [Consultado el 8 enero de 2020].

Partnership for 21st Century Skills. 2008. *21st Century Skills, Education & Competitiveness*. Tucson: Partnership for 21st Century Skills.

Sartori, G. 1984. *La política, lógica y método en las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Scott, C.L. 2015. *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO. París: Documentos de Trabajo ERF, n°14.

Silber-Varod, V., Eshet-Alkalai, Y., Geri, N. 2019. « Tracing research trends of 21st-century learning skills ». *British Journal of Educational Technology*. Prepublicación online. doi:10.1111/bjet.12753.

Stake, R.E. 1998. *Investigación con estudio de casos* (3ª ed). Madrid: Morata.

UNESCO. 1996. Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, p. 91-103.

UNESCO. 2013. *Enfoques estratégicos sobre las TICs en Educación en América Latina y Caribe*. Santiago: UNESCO- OREALC.

UNESCO. 2017. *Declaración de Buenos Aires: E2030: Educación y habilidades para el siglo 21*. Buenos Aires: UNESCO.

Yin, RK. 2004. *Case study research: Design and methods* (3ª ed). Thousands Oaks, CA: Sage.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

L'enseignement du français dans l'espace universitaire en Colombie : deux cents ans d'histoire, mais quel avenir ?

Claudia Rincón Restrepo

École Bilingue Jeannine Manuel, France

c.rinconrestrepo@ejm.net

<https://orcid.org/0000-0002-1492-3186>

Reçu le 30-03-2020 / Évalué le 30-04-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Cet article s'intéresse à la place du français dans les universités publiques en Colombie, plus particulièrement aux programmes de formation en langue étrangère, dont l'objectif principal consiste à former des futurs professeurs de français. Longtemps très présent dans le système éducatif colombien, l'enseignement du français a progressivement perdu de son influence et a été supplanté par l'enseignement de l'anglais. Quelles actions ont été récemment entreprises afin de maintenir la place du français et, de manière générale, d'assurer une diversité linguistique dans l'université ? Quelles mesures envisager pour leur garantir un avenir dans l'enseignement universitaire et dans la société colombienne ?

Mots-clés : université, enseignement du français comme langue étrangère, politique linguistique, diversité linguistique

La enseñanza del francés en el espacio universitario colombiano: doscientos años de historia, pero ¿qué futuro?

Resumen

El presente artículo se interesa en analizar el lugar que ocupa el francés en las universidades públicas colombianas, principalmente en los programas de formación en lengua extranjera, donde el objetivo primordial consiste en formar a los futuros profesores de francés. Presente durante largo tiempo en el sistema educativo colombiano, la enseñanza del francés ha ido perdiendo progresivamente su influencia y ha cedido su lugar a la enseñanza del inglés. ¿Qué acciones se han llevado a cabo recientemente con el fin de mantener un lugar para la enseñanza del francés en el sistema educativo y, de manera general, para asegurar la diversidad lingüística en las universidades? ¿Qué medidas se deben tomar para asegurarle un futuro en la enseñanza universitaria y en la sociedad colombiana?

Palabras clave: universidad, enseñanza del francés como lengua extranjera, política lingüística, diversidad lingüística

The teaching of French in the Colombian public universities: two hundred years of history, but what future?

Abstract

This article sheds light on the place of the teaching of French in the Colombian public universities and focuses especially on the training programs of future teachers of French. In spite of a significant importance on the Colombian educational system for a long time, the teaching of the French language has progressively lost its influence to the profit of the teaching of English. What specific measures was performed recently in order to maintain the place of the French teaching, and, generally, to assure a linguistic diversity in the university? What specific measures should be considered in order to guarantee a future for different languages within the Colombian universities and within the Colombian society?

Keywords : university, teaching of French as a foreign language, language policy, linguistic diversity

1. L'histoire : la place prépondérante du français

L'enseignement du français en Colombie au niveau universitaire compte deux cents ans d'histoire. Pendant cette période, et même auparavant, la francophilie y est très présente. Au début du XIX^e siècle, l'enseignement du français s'impose dans les universités colombiennes grâce à la conjonction de différents facteurs : la formation de l'élite créole libérale qui a dirigé le mouvement indépendantiste, l'influence de la langue et de la culture française au XVIII^e et au XIX^e siècle dans le monde, l'ouverture du pays à l'économie internationale, et l'établissement de relations diplomatiques entre la France et la Colombie. L'université représente, à cette époque déjà, un important agent de diffusion de la langue et de la culture française (Rodríguez, 1994).

Pendant le XIX^e siècle, le français occupe une place prépondérante dans les programmes éducatifs. À la fin du siècle, le français connaît un grand essor et devient première langue étrangère, et cela en raison de la confluence de facteurs historiques en Colombie et en France : d'une part l'arrivée des conservateurs au pouvoir désirant redonner le contrôle de l'éducation à l'Église, après des années de contrôle de l'État sous le mandat des libéraux, et d'autre part l'arrivée de communautés religieuses françaises dans le pays après la promulgation des lois Ferry et la laïcisation de l'État français.

Jusqu'aux années 1920, l'enseignement de la langue française et l'éducation en général sont gérés par des religieux immigrés. Il n'existe alors aucune formation universitaire spécifique pour les enseignants des collèges et des écoles normales,

seulement des formations en langues. Pour la formation en français, les collèges et les universités publiques font appel à des enseignants colombiens ayant vécu en France ou à des Français, des professionnels de domaines divers pour l'université et des professeurs de langues expérimentés. En effet, les premiers centres de formation d'enseignants de français pour l'étranger voient le jour en France à partir des années 1920. À partir des années 1930, le gouvernement colombien entreprend de former ses professeurs selon les idéaux du moment. Il crée alors des centres de formation pour les enseignants du secondaire, comme par exemple l'École Normale Supérieure, créée sur le modèle de l'*E.N.S.* française, et prenant en exemple les universités d'Oxford et de Cambridge. À l'*E.N.S.* colombienne, la licence de langues vivantes à option français apparaît en 1937 est organisée en un tronc commun pour les licences de langues classiques et langues modernes pendant les deux premières années. L'anglais et le français sont enseignés sur un pied d'égalité (Rodríguez, 1994).

En raison de la « crise de l'Europe » pendant et après la Seconde Guerre Mondiale et de la montée en puissance des États-Unis d'Amérique, puis avec l'arrivée des libéraux à la présidence de la Colombie, les mentalités évoluent, notamment vis-à-vis de la langue française. L'État colombien, qui reprend le contrôle de l'éducation, crée de nouveaux centres de formation de professeurs dans les universités, où apparaissent les premières licences de formation de professeur de français.

Mais c'est dans la période de l'après-guerre que le français commence véritablement à perdre de son influence face à l'anglais, lorsque la mise en place de lois éducatives montre les pressions géopolitiques (Silva, 2011 : 4). Cette régression de l'étude de la langue française découle de l'implication de la France dans la Seconde Guerre Mondiale, ne lui permettant plus d'assurer ses relations avec la Colombie, tandis que les États-Unis deviennent un interlocuteur privilégié pour l'Amérique Latine. Par ailleurs, le pays nord-américain, déjà première puissance mondiale, impose l'anglais comme langue internationale et se porte garant de l'ordre occidental, face au bloc soviétique. Enfin, la culture européenne est largement remise en question. Toutefois, les agents de diffusion du français valorisent les aspects contribuant à l'image positive de cette langue, à savoir sa valeur formatrice, liée à sa difficulté d'apprentissage, et sa valeur culturelle, liée à l'excellence de la culture française.

Dans ce contexte, les études scientifiques, techniques et commerciales prennent alors l'ascendant sur les études littéraires dans les universités. Au début des années 50, les cours de français sont toujours assurés dans les universités bien que l'anglais soit devenu prioritaire.

Par la suite, les promesses de démocratisation d'une université élitiste et le désenchantement de la jeunesse universitaire face à la réalité, sont à l'origine d'une lutte contre le système établi. Les autorités colombiennes conçoivent alors un plan de développement et de modernisation de l'université publique dans les années 60, pour l'orienter vers le marché du travail et en faire un instrument effectif du changement économique et social du pays. Ce projet est soutenu par le gouvernement des États-Unis, favorisant la place de l'anglais dans les programmes linguistiques éducatifs.

À partir de cette époque, en Colombie comme dans bien d'autres pays, le modèle culturel n'est plus celui de l'Europe, mais celui de la superpuissance nord-américaine. Ceci se manifeste notamment dans le secteur éducatif : dans les universités publiques colombiennes, le modèle universitaire américain se répand, écartant le modèle français et napoléonien de l'éducation, instauré au XIX^e siècle. Toutefois, les agents en charge de la diffusion de la langue française continuent à lutter pour la défense de leur langue.

Le gouvernement de Charles de Gaulle engage une promotion offensive de la langue française et de l'identité nationale. En effet, comme le dit Claude Hagège (2006), il existe théoriquement une tradition d'identification de la langue à l'État et une tradition de défense et d'illustration de cette langue.

La France veut prouver à nouveau qu'elle joue un rôle primordial sur la scène internationale. Elle espère continuer à répandre son influence à travers la diffusion de sa langue et de sa culture, tout comme à l'époque du rayonnement du français aux XVIII^e et XIX^e siècles, et cherche également à faire contrepoids à l'anglais. George Pompidou, Premier Ministre et bras droit de de Gaulle, crée ainsi le Haut Comité pour la Défense et l'Expansion de la langue française en 1966.

Suite à la hausse des demandes de professeurs de français dans le secondaire, favorisée par la massification de l'éducation en général, cette langue commence à élargir son public : les classes moyennes et, en moindre mesure, populaires, peuvent désormais l'apprendre. C'est dans ce contexte que les départements de Langues Modernes sont créés ou réformés pour accueillir plus d'étudiants dans les universités.

Vers la fin des années 1970, la Colombie redéfinit les termes de son insertion dans l'économie mondiale et devient de plus en plus dépendante des États-Unis. Les programmes de formation de professeurs de langues se portent donc plus vers l'anglais. Cela est dû à la proximité géographique et à l'influence économique des États-Unis sur toute l'Amérique Latine. Le choix d'une langue unique se porte tout naturellement sur l'anglais, plus utile individuellement (promotion professionnelle,

possibilité d'obtenir des bourses d'étude aux États-Unis) et collectivement (accès à une connaissance scientifique et technique dont bénéficie la communauté). En outre, les difficultés financières et organisationnelles dans les établissements incitent de nombreux chefs d'institutions éducatives à généraliser les choix de la majorité et à supprimer l'enseignement du français, qui est minoritaire, coûteux et peu rentable. Par conséquent, l'enseignement du français chute dans tout le pays, même dans les établissements religieux d'origine française.

Dans les années 80, les programmes formant les professeurs de français dans les institutions universitaires continuent à assurer cet enseignement, et certains d'entre eux évoluent ou se structurent différemment. À cette époque, plusieurs centres de formation en enseignement du français sont créés et des programmes de formation initiale de professeurs de français évoluent dans les différentes universités du pays.

2. Actualité : le français en déclin et la lutte actuelle

À la fin du XX^e siècle, le français subit pendant de longues années une politique linguistique instable, qui cherche davantage à répondre aux circonstances politiques qu'à une politique éducative. En effet, les responsables de la diffusion de la langue française semblent avoir reconnu définitivement la victoire de l'anglais comme langue de communication. Selon Christian Puren (1998 : 120), *[l]'abandon de l'ancien volontarisme dans la diffusion de la langue française à l'étranger [...] s'explique bien entendu par des facteurs multiples, mais c'est ce facteur de politique linguistique qui m'apparaît personnellement comme déterminant.*

Dans les années 90, le gouvernement colombien reconnaît le caractère multilingue et pluriculturel du pays dans la Nouvelle Constitution de 1991, mais il promeut essentiellement un bilinguisme espagnol-anglais dans le secteur éducatif. La diversité est donc encore entendue comme une simple dualité entre la langue officielle et une seule langue étrangère. Le manque d'harmonisation des politiques linguistiques dans le domaine éducatif conduit à l'absence de langues étrangères autres que l'anglais dans les programmes de formation des enseignants des langues, et à une représentation très réduite des langues nationales autres que l'espagnol.

Toutes les tensions politiques se manifestent dans les universités publiques colombiennes qui décident soit de créer, soit de réformer, voire de supprimer les formations de professeurs de français. En raison de la mondialisation, le français est alors délaissé au profit de la diffusion de l'anglais comme langue de communication internationale et d'une vision technique du monde.

Néanmoins, ces dix dernières années, les entités chargées de la diffusion de la langue française ont commencé à « lutter » avec plus de force contre cette marginalisation du français dans les politiques linguistiques colombiennes, contre la suprématie de l'anglais, et pour l'affirmation du français comme langue fonctionnelle. Si la langue française a toujours été considérée comme une langue seulement culturelle, car tournée vers une culture de l'écrit, ces entités entendent montrer qu'il n'existe en réalité pas de dichotomie entre langue fonctionnelle et langue culturelle. Par ailleurs, des initiatives très positives ont vu le jour. En 2010 notamment, un accord pour la réintroduction du français dans l'enseignement public secondaire a été signé entre l'Alliance Française, l'Ambassade de France et le Ministère de l'Éducation colombien, dans lequel les participants s'engagent, par exemple, à former des professeurs de français. Mais comme souvent, des contradictions entre les engagements et la réalité sont apparues. En 2015, le Ministère de l'Éducation, en analysant les résultats des examens *Saber Pro* (examen d'État final des licences de formation universitaire), a décidé de supprimer les licences octroyant un double ou triple titre, car les étudiants y obtiennent des résultats plus médiocres que ceux des licences octroyant un seul titre. S'il est indiscutable que cette situation requiert une solution, on considère que d'autres alternatives doivent être analysées. Si ces programmes sont éliminés, la plupart des licences choisiront d'assurer une formation en anglais, plus rentable, et supprimeront celles en français. Dans ce scénario, où seront formés les futurs professeurs de français dont l'enseignement secondaire aura besoin quand le français sera effectivement réintroduit dans le secondaire ? La création de programmes uniquement consacrés à la formation de professeurs de français n'est pas économiquement viable dans l'immédiat. À Bogotà, une formation de ce type peut attirer un nombre suffisant d'étudiants, puisqu'il existe un marché relativement vaste pour les diplômés. Ce pourrait être le cas aussi à Medellin et à Cali, mais pas dans le reste du pays.

L'élimination de ces programmes pourrait entraîner des conséquences néfastes non seulement pour la diffusion du français, mais aussi pour celle des autres langues étrangères. En effet, en Colombie, la langue française est la seule capable de faire contrepoids à l'hégémonie de l'anglais. Elle représente, selon Luc Collès et al. (2007 : 10), *une alternative à la mondialisation et à l'uniformisation anglo-américaine dans la mesure où, partout où il se parle, il est porteur d'une réelle diversité culturelle. En témoigne l'abondance des auteurs francophones qui s'expriment en français tout en cultivant leur identité, voire leurs particularités.*

Au cours des premières années de ce nouveau siècle, l'enseignement de l'anglais, assuré en suivant les propositions du CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues)¹ continue à dépasser complètement le français tant dans le

secteur d'éducation universitaire publique que privée. Cela peut s'expliquer par la place qu'occupe cette dernière langue au niveau mondial. La Colombie n'échappe pas à cette tendance d'expansion et d'imposition de cette langue. Pour répondre aux défis du monde d'aujourd'hui et accroître la compétitivité des citoyens, le gouvernement a conçu comme politique linguistique le *Programme National de Bilinguisme 2004-2019* (PNB). Ce Plan et cette politique sont très critiqués par une partie de la population, notamment par des minorités ethniques et linguistiques² et des chercheurs dans le domaine des langues, cultures et bilinguisme (García et García, 2012). Les minorités ethniques et linguistiques considèrent qu'il existe une contradiction entre les politiques linguistiques exposées dans la PNB et celles de la Constitution de 1991, où l'on reconnaît le caractère plurilingue de la nation. Cette politique linguistique laisse entrevoir en outre que, tandis que le bilinguisme en langues internationales est considéré prestigieux et hautement valorisant, le bilinguisme en langues amérindiennes ou créoles est associé au sous-développement et est sous-estimé. Actuellement, il n'existe pas de véritable politique linguistique pour les autres langues nationales ou pour les langues internationales autres que l'anglais, dont le français. Cette position dominante de la langue anglaise ne répond pas seulement aux choix des responsables des politiques éducatives ou économiques et des milieux scientifiques ou des affaires, elle est aussi soutenue par une action de promotion précise des pays anglophones, qui veulent imposer leur langue.

Face à cette suprématie de l'anglais, à la vision technique et pragmatique du monde qu'il propose et à la représentation instrumentaliste de la langue que son enseignement véhicule, comment agir en faveur de la langue française ?

Tout d'abord, il ne paraît pas souhaitable d'essayer de « concurrencer » à tout prix l'usage de l'anglais ou de mener un combat contre cette langue, ou contre n'importe quelle autre, car son usage international comporte des avantages évidents. En particulier, tenter de simplifier l'enseignement des langues, en les réduisant à un simple instrument de communication, peut entraîner des résultats négatifs, car toute langue garde de façon symbolique toute la richesse d'une culture, comme le dit François Ost (Bary, 2012). Il faut toutefois « s'opposer » à l'usage d'une langue unique, même si cela représente un fantasme et un but que l'humanité a toujours poursuivi, surtout si elle est de plus vidée de son caractère culturel. Cela pourrait amener à développer une pensée unique et tautologique très dangereuse pour l'humanité.

Il faut en réalité profiter des atouts de chacune des langues et agir pour un échange entre celles-ci, ainsi que pour la diversité culturelle, qui passe naturellement par la diversité linguistique. Cette diversité doit être également prise en compte au sein des langues elles-mêmes. Ainsi, la langue française, dont la version

hexagonale était pendant longtemps la seule considérée comme légitime, doit être acceptée dans toute sa diversité.

Pour mieux diffuser la langue française et d'autres langues, il serait intéressant de créer des espaces de rencontre pour les promoteurs des différentes langues, et de mettre en place des projets coordonnés de coopération entre les acteurs francophones de diffusion de la langue et les acteurs hispanophones, même lusophones, en profitant de la proximité latine du français et de sa capacité à relier l'espace latino-américain à l'espace européen. Il est d'ailleurs impératif de rester attentif aux politiques linguistiques mises en place aussi bien par les organismes internationaux et gouvernementaux que par les institutions éducatives, les entreprises, les associations, etc. Pour atteindre ce but, il faut une vraie volonté politique. Jusqu'aux années 2000, les efforts pour la diffusion du français ont été parfois très maigres, voire inexistantes, surtout de la part des pays francophones autres que la France.

En effet, en Colombie, comme dans le reste de l'Amérique Latine, le contact avec la francophonie a souvent été assuré en exclusivité par des acteurs hexagonaux. Cela est dû au fait que l'on a cherché, pendant longtemps, à faire apprendre le français selon une normativité linguistique pédagogique permettant de structurer plus facilement le savoir, qui s'appuyait sur le modèle français académique. Les autres expressions de la francophonie n'étaient pas considérées comme légitimes. En outre, on sait que grâce aux liens historiques entre la France et la Colombie, le peuple colombien a des représentations collectives des grands monuments, des ouvrages littéraires, des personnages illustres et des grands moments de l'histoire de France, ce qui n'est pas le cas des autres pays francophones. L'Amérique Latine est donc l'une des régions du monde où la prégnance de la culture française est la plus forte, comme le fait remarquer Haydée Silva (2011 : 6). Parallèlement, la France a cherché, depuis toujours, à étendre son influence par le biais de l'enseignement et la diffusion de sa langue officielle et de sa littérature, en Colombie et dans le monde, contrairement à d'autres pays francophones, qui ont de plus une relation différente entre langue et identité nationale. Malgré tous ces motifs, il est important que les autres pays francophones ou des régions francophones, comme le Québec, soient plus présents et qu'ils renforcent leurs relations bilatérales avec la Colombie.

Il faudrait en même temps lutter contre les préjugés. Toute langue véhicule des idées, des perceptions du monde. En même temps, chacune est sujet à préjugés. Les institutions chargées de la diffusion de la langue française doivent donc se confronter aux préjugés défavorables au français. Il est vrai que, même aujourd'hui, elle apparaît parfois comme une langue trop sophistiquée et trop compliquée. Un

effort doit être fourni pour la présenter comme la langue accessible, dynamique et utile qu'elle est. Pour ce faire, il faut montrer le français comme une langue internationale, en exploitant la diversité et la richesse de chacune de ses variantes. Ici, il est important de rappeler que le français est la cinquième langue la plus parlée dans le monde avec 274 millions de francophones sur les cinq continents, et plus de 125 millions de personnes l'apprennent. Il est aussi la deuxième langue apprise après l'anglais en Colombie et, dans le monde, la troisième langue d'affaires au niveau international et la quatrième langue d'Internet.

Néanmoins, vouloir faire apparaître le français comme une langue moderne ne signifie pas laisser son histoire de côté. En réalité, les Colombiens qui l'ont choisi et la choisissent aujourd'hui sont attirés par l'autre image qu'elle a toujours donnée, celle d'une langue littéraire et d'une langue de culture. L'apprendre répond plus à un désir qu'à un besoin ou une obligation. Ceci doit donc être mis à profit.

Pour finir, il semble aussi nécessaire de collaborer et de promouvoir les études et les recherches faites en français ou portant sur la francophonie et sur les études interculturelles. Il faut également soutenir les programmes de formation des professionnels de la langue et les programmes d'apprentissage du français, en suivant de près leur évolution. Il faut rappeler que le futur professeur de langue sera l'un des principaux agents de la diffusion du français dans le monde.

Parmi les 32 universités publiques et 49 privées du pays, 39 assurent une formation en français pour des personnes non spécialistes en langues, 16 offrant, de plus, une licence en formation initiale pour les professeurs de français.

Tableau 1 : Universités et licences de formation en français

Université	Programme
Université des Andes	Langage et études socioculturels (spécialité français) – il ne s'agit pas d'une licence de formation de futurs professeurs de langue étrangère à proprement parler
Université d'Antioquia	Licence en langues étrangères (anglais, français)
Université de l'Atlantique	Licence en langues étrangères (anglais, français, allemand)
Université de Caldas	Licence en langues modernes et littérature (espagnol, anglais, français)
Université de Cauca	Licence en langues modernes (anglais, français)
Université Libre	Licence en éducation basique, spécialité en sciences humaines et langues (anglais, français, espagnol)
Université Nationale de Colombie	Licence en philologie et langues – option français
Université du Nariño	Licence en anglais et en français

Tableau 1 : Universités et licences de formation en français

Université	Programme
Université de Pamplona	Licence en langues étrangères (anglais, français)
Université Pédagogique Nationale de Colombie	Licence en éducation basique- spécialité espagnol et langues (anglais, français, espagnol LM)
Université Pédagogique et Technologique de Colombie	Licence en langues modernes : espagnol-anglais
Université du Quindío	Licence en langues modernes (anglais, français). Le français n'est étudié qu'à partir du cinquième semestre.
Université de La Salle	Licence en langues : castillan (comme langue étrangère), anglais, français
Université Santiago de Cali	Licence en langues étrangères : anglais-français
Université Technologique du Chocó	Licence en anglais et français
Université du Valle	Licence en langues étrangères : anglais – français

On constate que les programmes de ces établissements sont très différents et varient d'une université à l'autre. Parmi ces 16 programmes, deux proposent une formation exclusive en français ; neuf une double formation soit en espagnol comme langue maternelle (LM) et anglais, soit en anglais et français ; et cinq assurent une triple formation : en espagnol comme LM (sauf dans le cas de l'Université de La Salle), en anglais et en français. Il faut donc lutter pour que ces programmes continuent à offrir une formation en français de qualité. Pour ce faire, il serait donc nécessaire d'établir des synergies avec d'autres institutions travaillant à la diffusion du français, par exemple, et mener un dialogue suivi avec le gouvernement colombien, pour ainsi trouver des solutions aux problèmes posés par les programmes de formation de professeurs de langue étrangère. Les licences de formation doivent être soutenues, ainsi que les recherches concernant ces programmes, qui peuvent apporter des réponses à leurs problématiques.

3. Les perspectives : l'espoir

Toutefois, un nouvel essor de la langue française est apparu ces dernières années. De nouveaux accords entre les institutions éducatives permettent une mobilité des étudiants colombiens vers la France. *Campus France*, une agence gouvernementale française travaillant sur la promotion de l'éducation supérieure et la mobilité internationale, est née en 2006 et est en charge de gérer toutes les démarches des étudiants désirant poursuivre leurs études en France.

La même année, l'Association Colombienne des Professeurs de Français (ACOLPROF), en tentant de donner un nouveau statut à la langue française, se redynamise et commence à travailler en synergie avec le Bureau de Coopération Éducative de l'Ambassade de France. Cela mène, en 2008, à la signature d'une convention de coopération avec l'ICFES (Institut colombien pour le développement de l'éducation supérieure), l'Ambassade Française, l'Institut Goethe et l'Institut Dante Alighieri qui veut faire inclure dans la publication des examens d'admission à l'éducation supérieure de l'État (Examen d'État à la fin de l'éducation secondaire, actuellement appelé Épreuves savoir 11, en espagnol *Pruebas saber 11*, les épreuves de français, italien et allemand, avec leurs résultats respectifs³).

Par ailleurs, l'enseignement obligatoire du français dans les collèges et lycées en Colombie va être réintroduit. En 2010, le *Mémoire d'entente pour l'enseignement du français dans les institutions éducatives publiques en Colombie*⁴ a été signé entre l'Ambassade de France en Colombie, l'Alliance Colombo-Française et le Ministère de l'Éducation Nationale. Ce mémorandum est le résultat d'un projet conduit depuis 2008 par un groupe d'universités publiques et par l'Association de Professeurs de français - ACOLPROF -, l'Alliance Colombo-Française et l'Ambassade de France, qui, après plusieurs années d'absence de cette langue dans les institutions publiques du pays, souhaitent que cet enseignement fasse partie des programmes de formation (González, 2010). Le ministre de l'Éducation nationale français, Jean-Michel Blanquer, a également exprimé cette volonté lors de sa visite en Colombie en septembre 2019.

Dans ce mémorandum, toutes les parties considèrent la création des programmes éducatifs linguistiques et culturels indispensables au développement et à l'apprentissage d'autres langues différentes de l'espagnol. Le Ministère de l'Éducation Nationale reconnaît l'importance de l'apprentissage de langues autres que l'espagnol et l'anglais, raison pour laquelle il s'engage à promouvoir des programmes permettant l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère dans les institutions publiques colombiennes. Pour sa part, l'Ambassade Française en Colombie s'engage à élaborer et à mettre en place un programme suivant les orientations pédagogiques qui vont être établies avec le Ministère et l'Alliance Française ; à coordonner la participation des organismes français dont l'alliance est considérée pertinente pour la mise en marche du programme ; à contribuer à l'organisation, la préparation et la convocation d'événements académiques favorisant la réflexion et l'échange d'expériences en relation avec le programme.

Ainsi, le français commence à être réintroduit dans l'éducation secondaire à partir de 2012 dans quelques institutions, qui servent donc *d'étude pilote*. Pour pouvoir mettre en œuvre le projet, le Secrétariat à l'Éducation de Bogotá et

l'Ambassade de France signent une convention pour initier le programme d'enseignement/apprentissage du français. L'École la Candelaria à Bogotà est alors désignée comme institution pionnière. Le français est ainsi enseigné comme langue étrangère mais aussi comme outil d'apprentissage dans d'autres cours faisant partie du curriculum. Dans ce projet de réintroduction du français, des universités telles que l'Université Javeriana, l'Université Nationale, l'Université de la Salle, l'Université Libre, l'Alliance Française, les centres culturels français, les lycées français et l'ACOLPROF, entre autres, s'engagent et contribuent concrètement à partir des initiatives de leurs programmes et de leur coopération multilatérale à préserver la langue française. Il faut également mentionner que l'Organisation Internationale de la Francophonie, l'Agence Universitaire de la francophonie et TV5 Monde sont parallèlement présents en faveur de ce projet (Baquero, Silva, 2014 : 107-116). En 2019, d'autres institutions éducatives, comme par exemple Le Gymnase des Llanos promeuvent des programmes tels que *Label* pour l'enseignement du français depuis l'école primaire avec l'aide du Ministère des Affaires Étrangères et de l'Ambassade de France, dans les villes principales du pays, mais aussi dans d'autres régions (Bayona, 2019).

Actuellement, même dans le secteur privé, le français et d'autres langues étrangères tels que l'allemand, le portugais, le chinois et le japonais, commencent à être promues pour ainsi attirer un nouveau public désireux de connaître d'autres cultures mais qui, de plus, a besoin de ces langues. Parmi les raisons : les nouveaux accords de libre commerce signés ces dernières années entre la Colombie et d'autres pays⁵, et les nouveaux accords pour favoriser la mobilité des étudiants colombiens vers l'étranger.

En France, par exemple, où la langue est considérée comme un instrument politique, on dénonce ces dernières années un certain désengagement du gouvernement dans la promotion et la diffusion du français, qui coïncide avec la puissance croissante de l'économie libérale, s'appuyant sur l'anglais, et les mouvements en faveur de la mondialisation ou de l'ouverture du marché mondial aux produits - de tous types - des États-Unis. On commence également à percevoir le danger potentiel de l'hégémonie de l'anglais, favorisée en Europe par l'élargissement de l'Union Européenne, qui tend à imposer l'anglais, plusieurs pays n'ayant pas de politique de protection des langues nationales ou ayant une langue de faible diffusion. Cette pression linguistique de l'anglais est peu ressentie en Colombie, compte tenu du statut de l'espagnol (Pagel, 2009 : 143-152), langue super centrale d'après Louis-Jean Calvet (1999), bien que l'anglais semble nécessaire pour mener les négociations - dues au nombre important d'industries multinationales - et les accords bilatéraux avec les États-Unis.

Conclusions

Cet historique de la présence du français dans l'espace universitaire colombien prouve qu'il a joué un rôle très important tout au long des deux cents dernières années dans la formation des esprits des universitaires du pays. Le déclin de la place du français est révélateur de choix des politiques éducatives et linguistiques qui mettent en risque l'universalité de la formation et la diversité linguistique et culturelle.

Cet article entend montrer l'importance de définir des lieux de réflexion dans les universités colombiennes autour des moyens de promotion de cette diversité. Des solutions doivent être formulées pour procurer une nouvelle légitimité à l'enseignement de langues différentes à l'anglais, en leur donnant de nouvelles raisons d'être face aux exigences du monde moderne.

Pour ce faire, il serait donc nécessaire d'établir des synergies avec d'autres institutions travaillant à la diffusion du français, par exemple, et mener un dialogue suivi avec le gouvernement colombien, pour ainsi trouver des solutions aux problèmes posés par les programmes de formation de professeurs des langues étrangères. Les licences de formation doivent être soutenues, ainsi que les recherches concernant ces programmes, qui peuvent apporter des réponses à leurs problématiques.

Bibliographie

- Bary, N. 2012. « La traduction et le multilinguisme, entretien à François Ost ». *Études*, 2012/12 tome 47, p. 653-665.
- Baquero, F., Silva, A. 2014. « La réintroduction du français en Colombie, un défi qui nous concerne en tant qu'enseignants ». *Folios, segunda época*, n° 39, premier semestre 2012, p. 107-116.
- Bayona, J. 2019. «¡Que vuelva el francés a las aulas!». *Revista Semana, sección educación*. 27 juillet, 2019.
- Calvet, L.-J. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Collès, L. et al. 2007. *Didactique du FLE et de l'interculture : littérature, biographie langagière et médias*. Fernelmont E.M.E éditions, coll. Proximités.
- García, L., García, J. 2012. «Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias». *Boletín de Filología*, vol. 47, número 2, Santiago de Chile, p. 47-70.
- González, L. 2010. « Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia ». *Signo y pensamiento* 57, puntos de vista, volumen xxix, julio-diciembre 2010, p. 496-504.
- Hagège, C. 2006. *Combat pour le français, au nom de la diversité des langues et des cultures*. Odile Jacob.
- Pagel, D. 2009. « Le français, langue de la modernité et de la communication internationale et interaméricaine ? ». *Synergies Brésil*, n° 7, p. 143-152. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/pagel.pdf> [Consulté le 15 mars 2020].

Puren, C. 1998. « Politiques linguistiques et didactiques des langues-cultures ». *Lend lingua e nuova didattica*, numero speciale seminario nazionale 1997, p. 116-120.

Rodríguez, D. 1994. *Histoire de l'enseignement du FLE en Colombie dans l'enseignement secondaire (de l'indépendance à nos jours)*. Thèse de Doctorat, sous la direction de Robert Galisson. Université Paris III-Sorbonne Nouvelle, Paris.

Silva, H. 2011. « Langues et territoires : le statut du français en Amérique Latine ». *Cahier Senghor*, numéro 3, publications de la chaire Senghor de la francophonie.

Notes

1. Depuis 1962, le Conseil de l'Europe, créé en 1949, propose des politiques linguistiques. En 1971, il établit deux objectifs pour l'enseignement des langues : faciliter la mobilité des personnes dans l'espace européen, et élaborer un enseignement par modules. Dans les années 90, la nécessité d'un cadre commun de référence apparaît. Ainsi, en 1996, une version préliminaire de celle présentée en 2001 voit le jour.

2. En Colombie, 98% de la population parle espagnol, les 2% restants parlant des langues nationales ou des langues créoles. C'est de cette minorité linguistique dont il s'agit.

3. Actuellement, seule l'épreuve d'anglais est obligatoire, mais, dans certaines institutions éducatives, l'épreuve de français ou d'allemand peut être présentée.

4. En espagnol *Memorando de entendimiento para la enseñanza del francés en los colegios oficiales de Colombia*.

5. Avec les pays membres d'EFTA (Islande, Liechtenstein, Suisse et Norvège) et d'autres membres de l'Union Européenne.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Les représentations sémantiques dans le discours de la didactique des langues

Claudia Milena Pérez Guerrero

Universidad Pedagógica Nacional, Colombie

cmilenne@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7644-3076>

Reçu le 09-07-2019 / Évalué le 10-08-2019 / Accepté le 30-09-2019

Résumé

Cet article a pour but de rendre compte des résultats d'un projet de recherche qui porte sur la construction de la signification lexicale des étudiants avancés de *fle* à l'université Pedagogica Nacional en Colombie. Cette recherche s'inscrit dans l'analyse sémantique du discours. Elle a suivi l'approche proposée par la théorie de la sémantique des possibles argumentatifs (Galatanu, 2000) qui conçoit la signification en trois *strates* : noyau, stéréotypes et possibles argumentatifs. Plus exactement, l'article présente les représentations sémantiques que les étudiants mobilisent dans le discours quand ils utilisent les entités lexicales *langue*, *culture*, *enseignement*, *apprentissage* et *identité* pour communiquer. Nous avons scruté les représentations sémantiques de ces mots (en français et en espagnol). Ainsi, nous avons obtenu des éléments qui nous ont permis de dégager le regard des participants concernant l'enseignement.

Mots-clés : représentation sémantique, signification lexicale, possibles argumentatifs, langue, enseignement

Las representaciones semánticas en el discurso de la didáctica de las lenguas

Resumen

Este artículo tiene como propósito dar cuenta de los resultados de un proyecto de investigación sobre la construcción del significado durante el aprendizaje de léxico de estudiantes de francés como lengua extranjera. Esta investigación se articuló a partir de los postulados de la semántica de posibles argumentativos (Galatanu, 2000), la cual concibe el significado en tres estratos: núcleo, estereotipos y posibles argumentativos. Más exactamente, este artículo expone las representaciones semánticas que los estudiantes movilizan al momento de hacer uso de las palabras *lengua*, *cultura*, *enseñanza*, *aprendizaje* e *identidad* al comunicarse. Este proyecto permitió profundizar en las representaciones semánticas de estas palabras (en francés y en español). Igualmente, facilitó elementos para descubrir la perspectiva que los participantes tienen de la enseñanza.

Palabras clave: representación semántica, significado léxico, posibles argumentativos, lengua, enseñanza

The semantic representations in language didactics discourse

Abstract

This article aims to present a research's results about the construction of lexical meaning during the vocabulary learning process followed by student teachers of French as a foreign language. The research procedure is based on the implementation of the Semantics of Argumentative Potentials (Galatanu, 2000). In this approach, meaning is conceived into three levels: stable core level, stereotypes and argumentative potentials. This article displays the semantic representations and values conveyed by the students when using the words *language*, *culture*, *teaching*, *learning* and *identity*. The research has provided elements that permitted an insight into the semantic representations of the study words (in French and Spanish). Thus, we elicited the participants' perspective on teaching.

Keywords: semantic representation, lexical meaning, argumentative potentials, language, teaching

Introduction

Cet article présente les résultats d'un projet¹ qui a trouvé sa source dans le questionnement « Quelles sont les représentations sémantiques et les valeurs que les étudiants de la licence en *fle* à l'*upn* dernier semestre mobilisent par rapport aux mots : *langue*, *culture*, *enseignement*, *apprentissage* et *identité* ? ». Cette problématique porte sur la construction de sens durant l'apprentissage du lexique par un noyau d'apprenants de français langue étrangère de dernière année de l'université Pedagógica Nacional de Bogotá, en Colombie. Ces étudiants ont suivi une formation en licence bac+5 pour devenir professeurs de *fle* dans le contexte colombien. Ce qui attire notre attention, c'est la compétence sémantique des apprenants, plus précisément, les représentations et valeurs qu'ils associent aux mots appartenant à la langue qu'ils apprennent et qu'ils vont enseigner dans un avenir très proche. Plus précisément, nous avons choisi de nous intéresser à l'analyse de cinq mots qui, dans leur ensemble, reflètent des éléments propres au discours de la didactique des langues étrangères, à savoir: *langue*, *culture*, *enseignement*, *apprentissage* et *identité*. Ces Cinq Mots représentent l'Objet de recherche. Leur analyse nous a permis de voir les représentations que les participants associent à ces termes et les valeurs qu'ils véhiculent au moment de les utiliser dans un échange communicationnel. Par ailleurs, à partir de cette analyse nous avons repéré des éléments qui ont rendu possible la caractérisation de certains aspects de la construction identitaire des apprenants, car c'est à partir de ces représentations que nous avons pu dégager leur regard sur leur future activité professionnelle.

Notre postulat de base a été que le professeur de langues devait non seulement avoir des connaissances et compétences sur le plan technique et professionnel de son activité, mais aussi posséder des savoirs approfondis concernant le fonctionnement de la langue qu'il enseigne. Nous nous sommes intéressés à la formation des étudiants dans le domaine de la sémantique du français. À partir de la proposition théorique de la sémantique des possibles argumentatifs (dorénavant *spa*) (Galatanu, 2000, 2003, 2007), nous sommes parvenus à rendre compte des aspects de la compétence sémantique des étudiants par rapport à l'Objet, aussi bien qu'à repérer le processus de signification et de mobilisation des valeurs quand ils utilisent les Cinq Mots pour s'exprimer en français. À partir des discours dictionnaires et de la mise en place de questionnaires, nous avons reconstruit les représentations de la signification lexicale et identifié les valeurs que les participants de notre étude convoquent quand ils se servent de l'Objet pour s'exprimer et cela dans le but d'analyser les implications dans leur pratique en tant qu'étudiants de la langue française et futurs enseignants de *fle*.

1. La sémantique des possibles argumentatifs

Le modèle de la *spa* est une proposition théorique développée par Galatanu depuis 1999, conçue comme un modèle holistique située au croisement de plusieurs disciplines issues des Sciences du Langage - la sémantique lexicale et textuelle, l'analyse du discours et l'analyse linguistique du discours - dont l'objectif est d'étudier le sens discursif et la signification linguistique. Ce modèle est construit à partir de la théorie des blocs sémantiques (Carel et Ducrot, 1999), des théories de la sémantique argumentative (Anscombe et Ducrot, 1983) et aussi de la théorie des stéréotypes linguistiques développée par Anscombe (1995) qui s'est lui-même inspiré des travaux de Fradin (1984) et Putnam (1975).

D'après Galatanu (2006, 2007), l'analyse linguistique du discours proposée par la *spa* permet la construction de la signification lexicale en dégageant les mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs de production et d'interprétation du sens. Elle révèle aussi le potentiel argumentatif des mots. Selon cette perspective, la signification lexicale est conçue comme *une construction théorique à partir des emplois de l'entité linguistique qui [permet] de révéler d'autres emplois et qui [peut] être validée dans d'autres occurrences du même emploi* (Galatanu, 2007 : 313). En conséquence, l'analyse du sens véhiculé par les discours se fait selon une démarche sémantique qui peut déterminer le potentiel discursif des mots.

Les mécanismes sémantico-discursifs comportent *l'activation du potentiel argumentatif de la signification lexicale, le renforcement ou encore l'inversement*

et affaiblissement de ce potentiel qui peut produire la désactivation de l'orientation axiologique de ce potentiel (Galatanu, 2007 : 314). Ces mécanismes permettent aussi de voir la transgression du protocole sémantique des mots qui se produit quand il y a l'inversion du potentiel argumentatif du mot ou l'insertion d'un stéréotype nouveau dans le sémantisme du mot, comme dans l'exemple *elle est belle, donc elle ne me plaît pas* (Galatanu, 2009 : 392).

Par ailleurs, le phénomène pragmatico-discursif dépend de l'environnement discursif de la phrase, c'est-à-dire du contexte et du co-texte. Il est lié au phénomène sémantico-discursif car il permet de justifier des lectures normales des associations transgressives ou non conformes au déploiement sémantique du mot en prenant en considération le contexte de la phrase. La dimension argumentative des énoncés peut se construire par les sujets énonciateurs à partir du contexte dans lequel les énonciations sont performées. Cela expliquerait qu'une phrase telle que *Elle est belle pourtant elle n'est pas bête* soit permise parce qu'il est possible que dans le contexte d'énonciation la beauté soit associée avec l'intelligence. C'est ainsi que la *spa* met au jour un modèle de construction des significations lexicales qui peut illustrer le cinétisme - la transformation des représentations et des valeurs attachés aux mots - des significations, montrer la forme dont les mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs activent le potentiel argumentatif des mots, et aussi présenter la forme dont les discours reconstruisent les systèmes de valeurs qui accompagnent les pratiques sociales (Galatanu, 2009 : 392).

La *spa* présente alors un modèle de description de la signification lexicale à partir des hypothèses internes et externes, émises dans et par l'interprétation du sens de différentes occurrences des emplois des lexèmes. À partir de ses analyses, Galatanu (2006) montre la relation entre les discours et les pratiques sociales, étant donné que les discours changent et peuvent déconstruire et reconstruire des systèmes de valeurs des sociétés. Ce modèle est susceptible de rendre compte et de représenter à la fois les représentations du monde perçu et celles du monde modélisé par la langue, et le potentiel discursif au niveau des enchaînements argumentatifs des mots. Ce modèle de construction des significations lexicales est *susceptible de rendre compte du cinétisme de ces significations, et de montrer comment à travers les mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs d'activation de leurs potentiels argumentatifs, les discours reconstruisent les systèmes de valeurs qui accompagnent les pratiques sociales* (Galatanu, 2006 : 93). L'environnement sémantique de la phrase ou le contexte pragmatique peut activer le potentiel argumentatif du mot *pour le renforcer, l'affaiblir, le neutraliser ou l'intervertir* (Galatanu, 2007 : 313).

2. La construction de la signification lexicale des mots

Pour construire la signification des entités lexicales, il faut rendre compte de trois strates : le noyau, le stéréotype et les possibles argumentatifs. Cette construction rend compte aussi du déploiement argumentatif et de la modalisation de ces entités.

Le *noyau* d'un terme fait référence à la partie stable du terme, sa signification minimale. Il est composé des propriétés essentielles, des traits nécessaires de catégorisation et de marques abstraites (Galatanu, 2002 : 216). Les traits nécessaires de catégorisation (*tnc*) apportent les informations suivantes : la nature grammaticale du mot (nom, verbe...), ses caractéristiques modales (aléthique, intellectuelle...) et son orientation axiologique (positive ou négative) (Marie, 2009 : 3). La représentation du noyau proposée d'après la *spa* est considérée en termes de propriétés essentielles du concept et aussi en termes de relations entre ces propriétés essentielles. C'est ainsi qu'à partir de l'analyse des définitions lexicographiques, les éléments stables de la signification se retrouvent.

Le mot *stéréotype*² renvoie à l'association stable d'éléments, images, idées, symboles, mots, etc., partagés dans une culture et qui est susceptible d'évolution. Dans l'analyse du discours, il est important puisqu'il montre la perception de la réalité dans une culture (Marie, 2009 : 4). C'est ainsi que dans le cadre de la *spa*, le stéréotype est défini comme *l'ensemble d'éléments de signification associés durablement au mot* (Galatanu, 2006 : 90). Les stéréotypes sont donc des associations, dans des blocs de signification argumentative interne, des éléments du noyau avec d'autres représentations sémantiques (Carel et Ducrot, 1999 : 8). Ces associations sont relativement stables et elles forment des ensembles ouverts. Dans ce sens, il serait impossible d'identifier avec certitude des limites rigides à ces ensembles dans une communauté linguistique à un moment donné de l'évolution de sa propre langue. *Elles ont un ancrage culturel permettant donc d'inscrire de nouveaux éléments relevant du contexte culturel et contextuel dans la signification des mots.* (Galatanu, 2007 : 130).

Les *possibles argumentatifs* sont les associations virtuelles, dans les discours, du mot avec les éléments de ses stéréotypes (Galatanu, 2002 : 216). Ces associations sont des séquences discursives calculées à partir des stéréotypes et déployant, dans des blocs d'argumentation externe, l'association potentielle ou virtuelle, dans le discours, du mot avec un élément de son stéréotype. Ces associations discursives sont orientées vers un des pôles axiologiques (positif et négatif) :

L'orientation positive ou négative du faisceau d'associations est fonction de la contamination discursive (due à l'environnement sémantique ou au contexte).

Même dans le cas des mots qui ont une inscription de l'un des pôles axiologiques dans leur noyau (bien, mal, vertu) ou dans leurs stéréotypes (viol, égalité), le potentiel axiologique reste double (à la fois positif et négatif) puisque l'association du mot avec un élément de son stéréotype peut prendre une orientation conforme à l'orientation axiologique du stéréotype (belle donc agréable à regarder, donc aimée par tous les garçons, vertueux donc non menteur), ou opposée à celle du stéréotype (laide pourtant agréable à regarder, donc aimée par tous les garçons, vertueux pourtant menteur). (Galatanu, 2002 : 216).

Le *déploiement argumentatif* fait référence aux séquences argumentatives réalisées par les occurrences discursives. À partir du déploiement argumentatif, il est possible d'envisager le cinétisme de la signification lexicale dans le discours (Galatanu, 2000 : 27), c'est-à-dire l'évolution des significations des entités lexicales, les valeurs qui sont attachées aux mots à un moment donné de l'histoire d'une langue et les systèmes de pensée de la société et de l'homme dans la culture qui la possède. À ce propos, la *spa* sous-tend que le déploiement argumentatif conforme au protocole sémantique du mot fera correspondre les déploiements argumentatifs aux possibles argumentatifs sous une forme normative, autrement dit une forme permise dans la construction du mot. La *spa* sous-tend aussi que le discours peut proposer des associations argumentatives transgressives des déploiements argumentatifs - non conformes au protocole sémantique de l'entité lexicale -, c'est-à-dire qui ne seraient pas acceptables à l'intérieur du protocole sémantique du mot. Ce phénomène se présente par une contamination du mot par son co-texte et contexte. Le discours peut proposer aussi des déploiements argumentatifs qui intervertissent l'orientation axiologique (positive/négative) des possibles argumentatifs (Ruiz, 2011).

En ce qui concerne la *modalisation*, la présence du locuteur dans son énoncé, n'est pas limitée seulement aux marques du sujet telles que les pronoms ; elle peut se manifester aussi quand le locuteur choisit une forme particulière d'énonciation de son discours pour exprimer ses sentiments, jugements etc., par rapport à la forme dont il voit le monde, à ce qu'il dit et aussi à ce qu'il pense ou à la forme dont il voit son interlocuteur.

L'inscription dans l'énoncé, par une marque linguistique (mot, forme modale), de l'attitude du sujet communicant à l'égard du contenu propositionnel de son énoncé et de la fonction que cet énoncé est censé avoir dans l'interaction verbale dont il participe, est connue comme la modalisation (Galatanu, 2003 : 90). C'est dans ce sens que le concept de modal a un statut linguistique et un autre discursif. Les formes modales appartiennent au statut linguistique du concept de modal et sur le plan de la sémantique correspondent aux entités linguistiques qui ont parmi les éléments de leurs stéréotypes ou même de leurs noyaux, une ou plusieurs valeurs modales (Galatanu, 2007 : 322).

Quant au *statut discursif* du concept modal, il faut prendre en considération que la signification et le sens des mots peut changer à cause des mots qui sont autour, *l'activation des valeurs modales axiologiques se passe à cause d'un processus de contamination avec les stéréotypes des mots qui accompagnent l'entité lexicale* (Galatanu, 2003 : 102). Par conséquent, la modalisation, d'après la perspective de la *spa*, ne fait pas seulement référence aux marques linguistiques qui ont dans leur sens minimal une fonction modale, mais également à tous les mots employés dans la communication.

3. Participants

Les participants cibles de notre recherche ont été 10 apprenants de français langue étrangère de dernière année de l'université Pedagógica Nacional de Bogotá. Nous avons travaillé aussi avec deux autres groupes de dix personnes : le groupe des professeurs de français, et celui des locuteurs d'espagnol qui ne parlaient pas français. Le fait d'avoir choisi deux groupes d'informateurs à côté du groupe cible a permis d'obtenir d'autres données concernant l'Objet en français aussi bien qu'en espagnol. Cela nous a permis d'enrichir l'analyse et l'interprétation des résultats au moment de contraster les représentations trouvées chez chaque groupe de participants. Le groupe cible avait suivi dans leur formation en *fle* un cursus de 1268 heures, comprenant 738 heures de français général ; 342 heures de langue et littérature francophones, 171 heures de méthodologie et 171 heures de l'enseignement des langues et approfondissement de langue française.

4. Méthodologie

La première partie a été dédiée à l'approche encyclopédique (Galatanu, 2000). Cette dernière a constitué le point de départ de notre étude et elle est importante parce que c'est dans les dictionnaires que nous retrouvons les aspects de notre connaissance de l'entité en jeu (Ruiz, 2011). Afin d'obtenir un nombre de données suffisantes dans le cadre de notre étude, nous nous sommes servis de deux dictionnaires d'espagnol et de français³.

La deuxième étape correspond au repérage des occurrences dans un discours défini et délimité sur des critères praxéologiques (Ruiz, 2011). Ceci a justifié la mise en place de trois questionnaires qui visaient à recueillir des informations précises chez les participants sur les représentations des mots constituant l'Objet et sur les valeurs que les locuteurs peuvent attacher à chaque mot. Le processus de collecte de données a été envisagé sur trois moments car chaque questionnaire a été mis en place de manière décalée dans le temps. Tous les participants ont répondu aux mêmes questionnaires, à la seule différence que les étudiants non francophones ont dû répondre à une version traduite en espagnol des questionnaires en français.

Enfin, nous avons comparé les résultats obtenus après la mise en place des questionnaires de chaque groupe de participants entre eux, ainsi qu’avec les données obtenues à partir des dictionnaires pour faire un exercice d’interprétation qui visait à découvrir les représentations du groupe cible et les valeurs qu’ils mobilisent en utilisant l’Objet.

5. Description de la signification lexicale : noyau sémantique, stéréotypes, possibles argumentatifs et déploiement argumentatif des mots

À partir du discours encyclopédique, des dictionnaires en français et en espagnol, nous avons reconstruit la représentation de la signification lexicale des termes constituant l’Objet de notre recherche. Avec les informations obtenues dans les questionnaires nous sommes parvenus à la reconstruction de la signification lexicale de la part des participants, aussi bien en français qu’en espagnol. Le premier questionnaire nous a servi à dégager les stéréotypes associés à l’Objet ; à partir du déploiement argumentatif proposé dans le deuxième questionnaire, nous avons déterminé le degré d’adhésion de la part des participants aux associations sur le plan du discours ; le troisième questionnaire nous a donné des éléments pour dégager le noyau de chaque mot dans les deux langues. Le croisement des données nous a permis de faire des hypothèses concernant la compétence sémantique des participants - déterminer s’ils utilisent les mots comme le dictionnaire l’autorise, s’ils ajoutent des nouvelles représentations aux mots ou s’il y a des interférences provenant de leur langue maternelle - et au sujet de la construction identitaire des apprenants de français, futurs enseignants de *fle*.

Le noyau sémantique est présenté sous la forme de blocs de signification argumentative (Carel, Ducrot, 1999), à savoir des enchaînements d’entités linguistiques reliés par un connecteur. Nous avons construit les enchaînements argumentatifs en nous servant du connecteur *donc - dc* - (pour exprimer ce qui est normatif) et *pourtant - pt* - (pour exprimer ce qui est transgressif) (Carel, Ducrot, 1999 : 16).

Langue

<i>Dictionnaires de français</i>	<i>Dictionnaires d’espagnol</i>	<i>Groupe cible</i>	<i>Locuteurs d’espagnol</i>	<i>Professeurs de FLE</i>
Communauté humaine <i>dc</i> Besoin d’expression et communication <i>dc</i> Système	Communauté linguistique <i>dc</i> Système de communication <i>et</i> Manière particulière de parler	Système d’expression et communication dans une communauté	Manière de communiquer d’une communauté	Système de communication d’une communauté

Tableau 1 : Comparaison des noyaux du mot *langue*. Source : élaboration propre

À partir du tableau 1, nous avons observé ceci : la comparaison entre les noyaux dégagés des dictionnaires démontre que les éléments *communauté humaine*, *communication* et *système* sont communs. Dans ce sens, le groupe cible considère la langue comme un ensemble abstrait d'objets de pensée qui sert à communiquer et il utilise ce terme conforme au protocole sémantique en français.

Au sujet des *stéréotypes*, tout en sachant qu'ils sont un ensemble ouvert d'associations qui est susceptible d'actualisation, nous avons constaté que ceux dégagés des dictionnaires en espagnol sont en majorité liés au fait que la langue est perçue comme un *système*, tandis que ceux en français sont plus vastes dans le sens qu'ils incluent aussi la forme dont la communauté fonctionne, ils relient des entités telles que *famille*, *communauté* et *école*. Les stéréotypes en français montrent aussi la langue comme un ensemble d'objets de pensée qui varie selon les cultures : elle permet l'échange, la *coopération* et l'*intercommunication* des membres d'une communauté et reflète aussi l'*opinion*, les *idées*, l'*idéologie*, les *croyances* et l'*expression du mental* des sujets. Ayant ces éléments comme référence, la plupart des stéréotypes convoqués par le groupe cible appartiennent aux éléments constitutifs du noyau de l'entité *langue*. De même, à partir des comparaisons des données, nous nous sommes persuadés qu'un locuteur actualise les stéréotypes qu'il associe à un mot en raison du contexte où il se trouve et de l'activité qu'il fait. Le fait que les locuteurs qui ont répondu aux questionnaires en espagnol n'aient pas associé assez de stéréotypes à l'entité *langue* nous a indiqué que le groupe cible maîtrise le discours de spécialité concernant les langues.

Par rapport au *déploiement argumentatif* nous avons trouvé que les associations transgressives (qui ne sont pas conformes au protocole sémantique de l'entité *langue*) ont été pourtant acceptées par la majorité du groupe cible. Grâce à l'association *langue donc réflexion pourtant esprit critique*, nous avons découvert que le groupe croyait qu'il était possible d'arriver à avoir un esprit critique sans réflexion. C'est ainsi que nous renforçons la prémisse que les stéréotypes qu'un locuteur associe aux mots dans les déploiements argumentatifs pourraient être fortement influencés par le contexte où les actes de parole sont produits, et par d'autres variables comme la formation du sujet, le lieu de provenance, entre autres.

Culture

<i>Dictionnaires de français</i>	<i>Dictionnaires d'espagnol</i>	<i>Groupe cible</i>	<i>Locuteurs d'espagnol</i>	<i>Professeurs de fle</i>
Communauté humaine <i>dc</i> Activité psychique / exercices intellectuels <i>dc</i>	Groupe social <i>dc</i> Ensemble de connaissances / développement industriel / scientifique	Mœurs et pensée d'une communauté <i>dc</i> identité	Ensemble de mœurs et d'habitudes d'un groupe social	Ensemble de mœurs et d'habitudes d'une société

Culture

<i>Dictionnaires de français</i>	<i>Dictionnaires d'espagnol</i>	<i>Groupe cible</i>	<i>Locuteurs d'espagnol</i>	<i>Professeurs de fle</i>
Développement des facultés de L'esprit <i>dc</i> Développement du sens critique, du goût, du jugement	<i>dc</i> développement du sens critique <i>et</i> Ensemble de mœurs et d'habitudes <i>dc</i> Expression des traditions d'un peuple			

Tableau 2 : Comparaison des noyaux du mot *culture*. Source : élaboration propre

L'élément *communauté humaine* apparaît dans la construction de tous les noyaux. Nous voyons d'après le noyau des dictionnaires en espagnol que ce groupe social possède une série de connaissances qui mène au développement scientifique et industriel, tandis que d'après le noyau en français cette communauté humaine fait un travail intellectuel qui permet le développement des facultés de l'esprit comme l'entendement, la raison, l'intellect et l'affectivité. Cela veut dire que selon les dictionnaires français, les sujets d'une communauté humaine possèdent les connaissances de la communauté et cette situation va leur permettre de développer le sens critique, le goût et le jugement. Par contre, la représentation de *culture* d'après les dictionnaires d'espagnol n'implique pas le développement du sens critique, du goût et du jugement car elle fait seulement référence au cumul de connaissances d'une collectivité. En outre, les dictionnaires d'espagnol prennent en considération l'ensemble des mœurs et d'habitudes et l'expression des traditions d'un peuple. D'après le noyau en espagnol la culture regroupe seulement des informations, qu'elles soient scientifiques ou qu'elles concernent les habitudes et les mœurs d'une communauté sans qu'il y ait un rapport direct avec les membres qui constituent ce groupe humain. Les éléments constitutifs du noyau indiquent que la culture est perçue chez le groupe cible comme l'ensemble des formes des comportements et coutumes d'un peuple. Cependant, l'élément *connaissances* n'a pas été pris en compte dans leurs définitions. Par conséquent, la culture serait perçue d'après eux seulement comme des informations partagées dans une société concernant la manière d'agir dans celle-ci, et elle n'aurait pas de rapport avec la faculté de connaître, les savoirs ou le développement scientifique des communautés. D'autre part, nous avons trouvé que le noyau du groupe cible s'est éloigné de celui des dictionnaires français et se rapproche de celui des dictionnaires espagnols.

Pour ce qui concerne les stéréotypes, nous avons remarqué que la plupart des entités choisies par le groupe cible renvoient aux mœurs et aux habitudes et à leur expression. De même, nous avons vu que des stéréotypes comme *entendement*, *raison*, *savoir* et *intelligence* ne sont pas présents dans leurs réponses. L'entité lexicale *identité* est présente dans un pourcentage significatif des réponses : 40% du groupe cible a choisi cette entité au moment d'associer des termes au mot culture. Cela indique que pour eux la culture a un rapport au sentiment d'appartenance à une communauté et aux caractéristiques qui font qu'une communauté se différencie des autres. C'est ainsi que nous pouvons affirmer que le groupe cible ne prend pas en considération que l'entité culture, d'après la langue française, implique des exercices intellectuels qui permettent au sujet de développer son sens critique, son goût et son jugement. Les caractéristiques des stéréotypes trouvées dans la majorité du groupe cible démontrent qu'ils ne considèrent pas la vision entière du terme culture d'après la langue française.

Au moment de contraster les réponses des participants concernant le volet du *déploiement argumentatif*, nous avons trouvé que l'enchaînement *Culture par conséquent politique donc ennui donc domination*, a été accepté par la majorité du groupe cible. Cet enchaînement n'est pas conforme au protocole sémantique du terme culture, il est possible que le contexte influence la perception des participants des associations proposées, de ce fait ils peuvent penser que la culture serait associée à la politique et cela produirait un sentiment négatif chez les membres d'une communauté qui peut les associer au fait d'être sous la domination d'un autre groupe. Cela serait contre les caractéristiques du terme culture comme le développement du sens critique que ce terme a inscrit dans son noyau.

Enseignement

<i>Dictionnaires de français</i>	<i>Dictionnaires d'espagnol</i>	<i>Groupe cible</i>	<i>Locuteurs d'espagnol</i>	<i>Professeurs de fle</i>
Enseignant <i>dc</i> Fait de transmettre des connaissances <i>dc</i> Élève	Enseignant <i>dc</i> Fait de transmettre des idées, des savoirs, des principes <i>dc</i> Élève	Processus de transmission / construction de connaissances	Transmission de connaissances	Ensemble d'activités pour transmettre des savoirs

Tableau 3 : Comparaison des noyaux du mot *enseignement*. Source : élaboration propre

Au moment de contraster les noyaux des participants avec ceux dégagés par les dictionnaires, nous avons constaté qu'ils sont aussi conformes au protocole sémantique d'*enseignement*. Seul le noyau du groupe cible nous a montré un élément

différent : *processus de construction de connaissances*. Il implique un regard différent de l'enseignement. L'association des éléments *transmission* et *construction* dans le noyau du groupe cible révèle qu'ils sont en train de changer leurs perceptions concernant leur activité - l'enseignement - et qu'ils ont intégré dans leur discours des éléments qui concernent des discours relativement récents sur la pédagogie et sur la didactique. L'analyse qui précède nous permet de conclure que les connaissances des locuteurs ainsi que celles de leurs professeurs - non seulement ceux de français mais tous les autres - au sein de l'université influencent les représentations que les étudiants associent aux termes et aussi le regard qu'ils ont par rapport à leur métier (l'enseignement).

En faisant un contraste entre les associations des participants et celles tirées des discours dictionnaires, nous avons constaté qu'il y a peu d'entités semblables sur le plan des stéréotypes. Beaucoup de stéréotypes associés portent sur les caractéristiques du professeur. Pour en donner un exemple, les entités du type : *passion, projet de vie, altruisme, vocation, goût, confiance, caractère* et *engagement*, révèlent des aspects déterminants de l'éducation. En revanche, les entités similaires entre les dictionnaires et les participants appartiennent aux éléments à prendre en considération au moment d'enseigner. Ce sont par exemple les entités : *didactique, matériaux, méthode, guidage, livres, outils, pédagogie, orientation* et *didactique*.

Dans le cadre du *déploiement argumentatif*, l'association *enseignement donc manipulation donc contrôle*, acceptée par 80% des participants, nous a permis de renforcer la prémisse que le contexte où les participants se trouvent peut influencer les représentations qu'ils construisent de la réalité puisque l'université Pedagógica est perçue comme un lieu où la plupart des étudiants ont une vision de gauche et où il y a souvent des grèves. Ceci montrerait l'incidence du discours dans les pratiques sociales et la forme dont son analyse pourrait être une voie d'accès à la construction identitaire des sujets et des sociétés, dans ce cas-ci à partir des associations que les participants acceptent où refusent concernant leur future activité, l'éducation.

Apprentissage

<i>Dictionnaires de français</i>	<i>Dictionnaires d'espagnol</i>	<i>Groupe cible</i>	<i>Locuteurs d'espagnol</i>	<i>Professeurs de Jfe</i>
Ensemble d'activités de l'apprenti <i>dc</i> Travail intellectuel / expérience <i>dc</i> Acquisition des connaissances	Ensemble d'activités <i>dc</i> Fait de fixer dans la mémoire <i>dc</i> Acquisition des connaissances	Processus d'acquisition des connaissances	Processus d'acquisition des connaissances	Processus d'acquisition des connaissances

Tableau 4 : Comparaison des noyaux du mot *apprentissage*. Source : élaboration propre

Les noyaux dans les dictionnaires de chaque langue sont très similaires. L'apprentissage serait considéré par rapport au rôle du sujet apprenant, actif et responsable lors de l'acquisition des connaissances. Cette acquisition des connaissances a un rapport avec la capacité de l'individu de mettre des informations, de nouveaux comportements ou savoirs en mémoire. En revanche, les participants ont considéré que l'acquisition des connaissances implique une série d'opérations ou d'activités aboutissant à l'obtention des savoirs (processus). De ce fait, le noyau du groupe cible ne serait pas entièrement conforme au noyau dégagé des dictionnaires de français, étant donné que ces derniers considèrent que l'apprentissage a toujours une relation avec l'enseignement, comme le démontre le terme *apprenti*.

Nous avons constaté à l'intérieur des stéréotypes que le groupe cible a associé l'enseignement à l'apprentissage conformément aux stéréotypes que nous avons trouvés à partir des discours dictionnaires. Ils ont associé aussi des activités, des acteurs que ce processus implique ainsi que les lieux où cette activité peut se produire et les moyens pour l'acquérir du fait que nous avons trouvé les entités *didactique, pédagogie, professeur, étudiant, stratégies, évaluation, institution, université, livres et internet* parmi les stéréotypes. Ainsi, nous avons remarqué la présence des entités *autonomie* et *autorégulation*, qui reflètent une vision de l'apprentissage en tant qu'activité qui demande un certain engagement de la part de celui qui apprend. Chez les locuteurs d'espagnol, qui étudient le sport, nous avons trouvé les mots *psychomoteur* et *raffinement*. Cela nous permet de renforcer que le contexte et l'activité peuvent influencer les stéréotypes qu'un locuteur relie aux mots.

Au moment de comparer les réponses des participants dans le cadre du *déploiement argumentatif*, nous avons remarqué que 90 % des participants ont adhéré à l'enchaînement transgressif *Apprentissage donc travail donc sacrifice donc réussite*, même si les entités travail et sacrifice ne font pas partie de ses stéréotypes d'après les discours des dictionnaires. Dans ce cas-ci, les participants perçoivent que l'apprentissage implique une activité pénible, qui implique un sentiment de malheur (sacrifice) et, au moment de la terminer, c'est-à-dire au moment où le sujet acquiert des nouvelles connaissances, la souffrance du processus se transforme en bonheur, alors l'apprentissage reprend sa valeur positive après avoir souffert. Dans le contexte colombien, l'accès à l'éducation publique est restreint et donc beaucoup d'étudiants doivent travailler pour pouvoir poursuivre leurs études. Dans ce sens, l'apprentissage impliquerait un grand effort et une sorte de sacrifice de la part de l'étudiant qui finira au moment où il obtient son diplôme : situation de réussite pour l'apprenant. Ces circonstances expliqueraient le fait que les participants aient trouvé possible l'enchaînement que nous avons proposé dans ce volet.

Identité

<i>Dictionnaires de français</i>	<i>Dictionnaires d'espagnol</i>	<i>Groupe cible</i>	<i>Locuteurs d'espagnol</i>	<i>Professeurs de FLE</i>
Communauté <i>dc</i> Ensemble de traits culturels partagés <i>dc</i> Sentiment d'appartenance <i>dc</i> Individualisation	Collectivité <i>dc</i> Ensemble de traits caractéristiques <i>dc</i> Se différencier des autres	Éléments distinctifs d'un groupe social.	Caractéristiques distinctives d'une collectivité	Reconnaissance d'un sujet comme partie d'une communauté de partage des caractéristiques

Tableau 5 : Comparaison des noyaux du mot *identité*. Source : élaboration propre

Les noyaux dégagés d'après les dictionnaires et les participants sont similaires. D'abord, les noyaux regroupent l'idée d'un groupe de personnes unies car elles partagent des intérêts communs. De ce fait, nous avons les termes *communauté*, *collectivité* et *groupe social* dans les noyaux. De surcroît, ce groupe de personnes partage des traits, des caractéristiques qui lui permettent de se différencier d'autres groupes. En revanche, d'après les discours lexicographiques en français, le fait de partager des aspects culturels provoque chez un individu un sentiment d'appartenance à l'égard du groupe social dont il fait partie. Ces derniers stéréotypes n'ont pas été inclus dans le noyau du groupe cible, comme si l'identité était un élément appartenant aux collectivités et non pas à la relation d'une communauté avec l'individu. De surcroît, nous avons vu que ces étudiants sont encore dans le processus de construire des représentations en langue étrangère concernant ce concept car, au moment de faire référence à cette entité lexicale en français, ils associent des représentations et des valeurs de l'espagnol.

Par ailleurs, la quantité de stéréotypes que les participants ont associé au mot *identité* est bien mineure si l'on prend en compte le nombre d'entités qu'ils ont associé aux autres termes de l'Objet. Il est possible que les participants n'aient pas une idée claire de ce qu'est l'identité. En revanche, une quantité importante des participants a pris en considération le stéréotype *culture* au moment de faire référence à l'identité, ce qui est intéressant puisque peu de participants ont associé le terme *identité* au moment de parler de la *culture*. Ainsi, nous remarquons que le terme *identité* se trouve dans les stéréotypes de *langue* alors que l'entité *langue* ne se trouve pas dans les stéréotypes d'*identité*. Nous constatons de surcroît la présence d'autres stéréotypes qui dans leur ensemble renvoient aussi à la culture tels que mœurs, croyances, habitudes et *valeurs*. De ce fait, le terme

culture renforce les caractéristiques du noyau parce que si l'on parle des éléments distinctifs d'un groupe social, on fait forcément référence à la culture. Les autres stéréotypes que les participants ont associés à l'entité identité renforcent la caractéristique du noyau éléments distinctifs compte tenu que nous avons trouvé des entités comme *ressemblance*, *politique*, *symboles* et *authentique*.

Au moment de contraster les associations du *déploiement argumentatif*, acceptées et refusées par la totalité des participants, l'enchaînement normatif *Identité donc nationalisme donc violence*, conforme au protocole sémantique du fait que le sentiment d'appartenance à un groupe de personnes et à un territoire se montre dans l'idée du nationalisme, a été accepté par 70% du groupe cible et des locuteurs d'espagnol mais refusé par la même quantité de professeurs. Il est donc possible que les participants prennent des éléments du contexte pour déterminer si une association est ou n'est pas possible. Il est probable que les professeurs aient pensé que l'idée de violence ne devait pas être associée à l'identité, et cela est particulièrement vérifiable au sein du contexte colombien car la violence faisant partie de leur vie quotidienne, ces participants rejettent l'association de l'identité avec la violence.

Conclusions

La mise en œuvre du protocole de la *spa* nous a permis d'identifier les représentations sémantiques et les valeurs que le groupe cible a associé à l'Objet à partir de la reconstruction de la signification lexicale en espagnol et en français. Cela nous a permis d'approfondir les connaissances des représentations et des valeurs associées à l'Objet (en français et en espagnol), ainsi qu'à l'obtention des éléments permettant d'envisager le regard des participants concernant leur future activité, l'enseignement. Le contraste avec les questionnaires administrés auprès des deux groupes d'informateurs nous a permis de conclure que les représentations sémantiques et les valeurs que le groupe cible convoque au moment de faire référence à l'Objet sont influencées par les représentations de leurs professeurs, par des interférences de leur langue maternelle (l'espagnol) et aussi par le contexte où les participants sont immergés. En conséquence, les connaissances de la langue, l'activité et les savoirs d'un locuteur déterminent les stéréotypes linguistiques qu'ils associent aux concepts et influencent leur compétence sémantique.

En ce qui concerne la représentation de la signification lexicale de l'Objet, nous avons constaté une forte influence de l'espagnol sur les représentations et les valeurs que le groupe cible a associé à l'Objet au moment d'utiliser le français pour communiquer. Nous avons constaté une différence bien marquée entre les

représentations proposées d'après les dictionnaires et celles données par le groupe cible concernant les mots *culture*, *enseignement*, et *identité*. Cela implique que ces étudiants sont encore dans le processus de construction de leur compétence sémantique argumentative en français par rapport à ces termes du fait qu'ils ne mobilisent pas certaines représentations et valeurs qui sont prises en compte par les locuteurs français. Le manque d'association de certains éléments du noyau et des stéréotypes au moment de communiquer en français pourrait amener à d'éventuels malentendus dans un échange communicationnel des étudiants de français dans un contexte francophone.

Nous avons ainsi constaté que les étudiants du groupe cible construisent leur compétence sémantique argumentative en français en faisant face aux différentes variables imposées par leur condition d'apprenants de la langue dans un contexte exolingue, souvent éloigné de la réalité d'un contexte francophone. Cette construction est aussi influencée par leur langue maternelle au moment d'utiliser des expressions qui sont différentes dans la langue cible comme *pourtant* (en français) et *por lo tanto* (en espagnol) qui renvoient à des réalités bien distinctes.

Enfin, concernant l'identité (en construction) des futurs enseignants de *fle*, nous avons pu constater, à partir des représentations lexicales et des valeurs que le groupe cible a associé à l'Objet, qu'ils considèrent leur rôle en tant que professeurs de langue en deux moments : ils sont tout d'abord des connaisseurs du système linguistique, et des diffuseurs de la langue et de la culture francophones ayant la tâche de transmettre et de faire mémoriser des connaissances. D'autre part, ils ont la tâche d'aider l'apprenant à construire ses propres connaissances, où l'apprenant est quelqu'un d'autonome. Il faut préciser que lorsqu'il s'agit du mot *culture*, les étudiants de français font référence seulement à l'ensemble des mœurs d'une société et non à une culture cultivée où un sujet est capable de développer le sens critique à partir des connaissances, comme c'est indiqué dans le noyau des dictionnaires de français.

Bibliographie

- Anscombre, J. 1995. « La théorie des topoï : Sémantique ou Rhétorique ? ». *Hermès*, n°15, p. 185-198.
- Anscombre, J., Ducrot, O. 1983. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles : Mardaga.
- Carel, M., Ducrot, O. 1999. « Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative ». *Revue Langue Française*, n°123, p. 6-26.
- Fradin, B. 1984. « Anaphorisation et stéréotypes nominaux ». *Lingua*, n° 64., ed° 4, p. 325-369.
- Galatanu, O. 1999. « Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction des topoï dans une sémantique argumentative intégrée » *Revue Langue Française*, n°123, p. 41-51.

- Galatanu, O. 2000. Signification, sens et construction discursive de soi et du monde. In : *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, p. 25-43.
- Galatanu, O. 2002. La sémantique des possibles argumentatifs et ses enjeux pour l'analyse du discours. In : *Actes du congrès international d'études françaises : Logroño La Rioja, croisée des chemins*, Logroño, Espagne, p. 213-225.
- Galatanu, O. 2003. La construction discursive des valeurs. In : *Valeurs et activités professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 87-114.
- Galatanu, O. 2006. Du cinétisme de la signification lexicale. In : *Sujets, activités, environnement*. Paris : PUF, p. 85-104.
- Galatanu, O. 2007. La sémantique des possibles argumentatifs et l'axiologisation discursive. In : *Représentation du sens linguistique II : Actes du séminaire international de Montréal, 23-25 mai 2003*. Bruxelles : De Boeck, p. 313-325.
- Galatanu, O. 2009. Les incidences sémantiques des déploiements argumentatifs dépendants du co-(n)texte de production du discours. De l'argumentativité de la situation. In : *Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki LXXVIII. La langue en contexte : Actes du colloque Représentations du sens linguistique IV*. Helsinki : Société Néophilologique, p. 391-404.
- Marie, V. 2009 « La Sémantique des Possibles Argumentatifs : un modèle de description-construction-représentation des significations lexicales ». *Cahiers de Narratologie*, n°17, p. 1-17. <https://journals.openedition.org/narratologie/1337> [consulté le 22 avril 2018].
- Putnam, H. 1975. *The meaning of « meaning »*, *Philosophical Papers : Mind, Language and Reality*. Vol 2. Cambridge : Cambridge University Press
- Ruiz, J. 2011. *La mobilisation discursive des valeurs sociales chez les futurs enseignants de FLE en Colombie*. <http://www.theses.fr/2011NANT3037> [thèse de doctorat, Université de Nantes, consulté le 8 avril 2013].

Notes

1. Ce projet a été réalisé sous la direction de M. Jaime Ruiz Vega.
2. Définition prise du dictionnaire *Le Petit Robert* version 2008.
3. Les dictionnaires d'espagnol desquels nous avons extrait les définitions ont été le *Diccionario de Uso del Español María Moliner*, 2008 et le *Diccionario de la Lengua Española*. 22a. ed. (Real Academia Española, 2003). Pour le français, nous avons extrait les définitions des dictionnaires *Lexis Larousse de la Langue Française*, 2005 et *Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française*, version électronique, 2008.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Les nouvelles technologies comme instrument motivationnel pour les étudiants universitaires jordaniens apprenant le français

Nisreen Abu Hanak

The University of Jordan, Jordanie

n.abuhanak@ju.edu.jo

<https://orcid.org/0000-0001-9302-6565>

Reçu le 05-03-2020 / Évalué le 19-05-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Cette étude tente de mettre en exergue la corrélation entre les nouvelles technologies, qui peuvent être une valeur ajoutée utile au dynamisme de l'enseignement-apprentissage de la langue française, et la motivation des étudiants avec de nombreux outils qui peuvent être exploités en contexte universitaire. Par ailleurs, les nouvelles technologies, bénéficiant de leurs atouts (vitesse, modernité, diversité et accessibilité), pourraient aider l'apprenant dans son apprentissage et susciter en lui une certaine motivation, ce qui influencerait de manière positive son savoir et son savoir-faire en langue. Cette étude est réalisée au moyen d'un questionnaire d'enquête auprès d'un échantillon d'étudiants apprenant le français au sein de la Faculté de langues à l'Université de Jordanie. Son objectif consiste à démontrer les effets de l'apport des nouvelles technologies et leur impact sur la motivation, ainsi que le lien unissant ces deux facteurs dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Mots-clés : motivation, nouvelles technologies, corrélation, praticité, apprentissage des langues

Las nuevas tecnologías como herramienta de motivación para los estudiantes universitarios jordanos que aprenden francés

Resumen

Este estudio pretende mostrar la correlación entre las nuevas tecnologías que puede ser un valor útil para el dinamismo de la enseñanza-aprendizaje del idioma francés, y la motivación de los estudiantes con muchas herramientas en un contexto universitario. Además, las nuevas tecnologías, con sus ventajas (velocidad, modernidad, diversidad y accesibilidad), podrían ayudar al alumno en su aprendizaje y despertar en él una cierta motivación que afecta positivamente en su conocimiento y conocimiento del idioma. Este trabajo se lleva a cabo mediante un cuestionario de encuesta con una muestra de estudiantes que aprenden francés en la Facultad de Idiomas de la Universidad de Jordania, cuyo objetivo es demostrar los efectos de la contribución de las nuevas tecnologías y su impacto en la motivación y el vínculo entre estos dos factores en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

New technologies as a motivational tool for Jordanian university students learning French

Abstract

This study aims to highlight the correlation between new technologies that can be useful for the dynamism of teaching-learning process of French language, and motivation. However, a variety of tools can be utilized to motivate students at university level. Moreover, the new technologies with their high number of advantages such as speed, modernity, diversity and accessibility could help the learner in his/her learning process and generate a positive motivation that influences his/her knowledge of the language. Thus, a survey has been used to carry out this study. The survey addressed students learning French language in the Faculty of Languages at the University of Jordan. The objective of the survey is to explore the advantage of the new technologies and their impact on student's motivation, in addition to the interconnected relation between them.

Keywords: motivation, new technologies, correlation, practicality, language learning

Introduction

La question de la motivation et des nouvelles technologies s'est concrétisée suite aux résultats d'une étude consacrée aux facteurs motivationnels de l'apprentissage du français en milieu universitaire. Il s'agissait de mettre en lumière les principales sources agissant sur la motivation extrinsèque et intrinsèque des étudiants apprenant le français dans le cadre de l'enseignement supérieur. Certains résultats ont fait ressortir le rôle que jouent les outils offerts par les nouvelles technologies, en particulier Internet, au sujet de la motivation des étudiants (Abu-Hanak, 2015 : 267). Dès lors, nous avons décidé de consacrer cette étude aux effets de ce facteur sur la motivation en entamant une enquête auprès des étudiants apprenant le français à l'Université de Jordanie à Aqaba (un campus de l'université de Jordanie situé au sud du pays). Son objectif est de jauger l'effet des nouvelles technologies, qui sont à la portée des étudiants, sur leur motivation.

L'usage des nouvelles technologies, en profitant de leurs avantages, motiverait l'apprenant dans son apprentissage de la langue comme le signale Knoerr (2005 : 53-73), *l'usage des nouvelles technologies, en bénéficiant de leur modernité, diversité et accessibilité, motiverait l'apprenant dans son engagement pour l'apprentissage de la langue. En effet, le fait d'avoir des sentiments d'accomplissement face aux tâches demandées lui donnerait plus de confiance en lui et pourra donc avoir une autonomie plus développée.*

Par ailleurs, ces moyens permettraient une optimisation de la motivation de l'apprenant dans la mesure où ils constituent un appui sur lequel il peut développer son imagination, sa créativité et entreprendre la voie de la réflexion, ce qui constituerait un aspect valorisant de sa motivation. Selon Karsenti, plusieurs recherches faites aux États-Unis et au Canada ont montré que l'on est plus intéressé en apprenant avec des outils technologiques : *apprendre avec les technologies est motivant, car elles représentent une option d'enseignement-apprentissage fascinante et unique. [...] Il en résulte de meilleurs apprentissages et un enseignement amélioré et plus adapté aux réalités quotidiennes. [...]* (Karsenti, 2003 : 1).

Afin d'étayer cet objectif, un questionnaire d'enquête auprès des étudiants a été élaboré afin de déterminer les outils technologiques que ceux-ci exploitent dans leur apprentissage de la langue française pendant le déroulement des cours ou en dehors de la classe, leur impact sur la motivation et le lien qui les unit.

1. Problématique de la recherche

Apprendre une langue étrangère, notamment dans un contexte hétéroglotte, nécessite un facteur essentiel dans le processus acquisitionnel, à savoir la motivation qui suppose plusieurs stratégies afin de stimuler les apprenants dans leur apprentissage. Ainsi, il faudrait *créer des conditions de travail permettant à l'élève de passer de son impuissance apprise à un engagement de qualité dans les activités qui lui sont proposées. L'élève n'arrive pas « neutre » devant l'apprentissage* (Bernard, 1998 : 41). Dans ce cas, l'enseignant devrait stimuler la dynamique motivationnelle des apprenants en classe en veillant à diversifier ses méthodologies par le moyen des techniques nouvelles variées et modernes qui leur plaisent.

Réaliser cet objectif pourrait se faire avec des moyens disponibles de nos jours comme les nouvelles technologies qui font partie du quotidien des étudiants. En effet, recourir à ces moyens rendra l'apprenant plus motivé parce qu'il prendra, en partie, son apprentissage en charge de manière à accroître sa confiance et l'estime de soi.

Notre travail se concentre sur la motivation liée à l'utilisation des outils technologiques qui sont à la portée des étudiants et leurs avantages à améliorer leurs compétences, de sorte à stimuler la motivation. Ainsi les nouvelles technologies sont considérées comme un support pédagogique de motivation rendant facile l'acquisition des connaissances et l'amélioration des compétences : *les TIC semblent améliorer des connaissances, des aptitudes et des compétences transversales concernant particulièrement la motivation, le plaisir d'apprendre ; l'estime de soi [...]*. (Poyet, Drechsler, 2009 : 6).

La question à laquelle ce travail tente de répondre est la suivante : Est-ce que l'utilisation des outils technologies par des étudiants apprenant le français dans un milieu universitaire peut favoriser leur motivation et faciliter l'apprentissage de cette langue ?

Pour répondre à cette question, nous allons traiter les points suivants :

1. Quels sont les moyens technologiques auxquels l'étudiant a recours pour développer ses capacités afin de réaliser ses objectifs d'apprentissage ?
2. Les nouvelles technologies influencent-elles la motivation des étudiants pour l'apprentissage de la langue française ?
3. Quels sont les avantages des nouvelles technologies liés l'apprentissage de la langue et leur impact sur la motivation ?
4. Quelles sont les qualités des nouvelles technologies les plus associées à une hausse de la motivation ?
5. Les nouvelles technologies ont-elles un impact sur la motivation intrinsèque des étudiants ?

2. Les nouvelles technologies comme facteur de motivation dans l'apprentissage des langues

Les nouvelles technologies sont devenues un moyen inévitable dans l'enseignement-apprentissage moderne des langues étrangères. En effet, intégrer ces outils permettrait aux apprenants d'acquérir et de développer de nombreuses compétences en mobilisant leurs ressources du savoir et du savoir-faire tant au niveau linguistique que culturel ou technologique.

Une étude faite par Grégoire et al. en 1996 a dénombré les recherches sur la contribution des nouvelles technologies à l'apprentissage, la motivation, les connaissances et les compétences requises par les apprenants. Ils ont fait une série de constatations qui approuvent le rôle positif des nouvelles technologies dans le cadre de l'apprentissage et de l'enseignement. Parmi ces constatations, citons notamment :

- *Les technologies nouvelles ont le pouvoir de stimuler le développement des habiletés intellectuelles telles que la capacité de raisonner, de résoudre des problèmes, d'apprendre à apprendre et de créer.*
- *Les nouvelles technologies peuvent contribuer de plusieurs façons à améliorer l'acquisition de connaissances dans diverses matières d'enseignement, et le développement des habiletés et des attitudes qui sont reliées à ces connaissances. La nature et l'ampleur de ces apprentissages dépendent notamment*

de l'acquis préalable des élèves et des activités qu'ils accomplissent avec les nouvelles technologies.

- *La plupart des élèves manifestent un intérêt spontané plus grand pour une activité d'apprentissage qui fait appel à une technologie nouvelle qu'aux approches coutumières en classe.*
- *L'utilisation des nouvelles technologies favorise la collaboration entre élèves d'une même classe et entre élèves ou classes d'écoles différentes, proches ou lointaines.*
- *Les possibilités de simulation, de manipulation virtuelle, de jonction rapide entre des données très variées, de représentation graphique et autres qu'offrent les nouvelles technologies contribuent à une mise en relation des connaissances avec diverses dimensions de la personne et assurent ainsi une maîtrise plus poussée de nombreux apprentissages.*

La contribution des nouvelles technologies sur les aspects motivationnels de l'apprentissage est soutenue également par de nombreuses études qui attestent leur impact positif sur la motivation des apprenants. Grégoire et al. (1996) ont constaté que les nouvelles technologies *suscitent l'intérêt des élèves pour des activités précises d'apprentissage et les amènent à y consacrer plus de temps et d'attention que dans les classes habituelles.* Ils marquent également l'augmentation de la confiance des apprenants face à une activité, *cette confiance des élèves en eux-mêmes explique sans doute en partie l'attitude spontanément réceptive qu'une forte proportion d'entre eux adoptent face à une activité où la technologie joue un rôle et la persévérance dont ils font preuve dans l'accomplissement de cette activité* (Grégoire et al., 1996).

Tardif (1998 : 17) souligne aussi l'effet de l'intégration des nouvelles technologies en indiquant que *l'intégration des technologies de l'information et de la communication constitue une chance unique d'influer plus significativement encore sur le sens que les élèves accordent à l'école ainsi que les connaissances qu'ils construisent et les compétences qu'ils développent tout en accordant une attention particulière à leur motivation scolaire et à leur développement personnel et social.*

Karsenti et al. (2001 : 106) ont développé et expérimenté des cours en ligne à l'Université du Québec à Hull (Canada) afin de mesurer, entre autres, l'effet des nouvelles technologies sur la motivation des étudiants. Ils ont constaté qu'intégrer des technologies, et particulièrement les environnements d'apprentissage virtuels tels que les cours sur le Web, participent de manière éventuelle à leur motivation à apprendre, même si une période de baisse de motivation s'installe dès le début. Ainsi, un cours virtuel a un impact négatif, mais temporaire, sur la motivation des étudiants par rapport à ce nouveau mode d'apprentissage.

En résumé, l'accès à la source technologique améliore et favorise l'accumulation motivationnelle des apprenants et leur offre une assistance. En effet, le recours aux outils technologiques assure un soutien et une continuité pédagogiques, et crée une atmosphère propice à l'apprentissage et à la résolution des problèmes pour apprendre mieux la langue cible.

Les avantages rendus par ces outils comme la diversité et la multiplicité des sources, des supports et des formats et l'attractivité des écrans, de l'image et du son semblent augmenter la motivation en stimulant l'émotion et la curiosité comme l'indique Connell (1996 : 33), *la mise en situation, la flexibilité d'utilisation et l'interactivité font que l'apprentissage se rapproche de la découverte ou du jeu.*

Cette motivation accrue liée aux moyens technologiques vient également de la possibilité de travailler en groupe, ce qui facilite l'apprentissage et consolide la solidarité entre les membres du groupe dans la réalisation des tâches pour atteindre ce but.

3. Le français à l'Université de Jordanie

3.1. Le programme de français à l'université

Au sein de la Faculté des langues modernes à l'Université de Jordanie à Aqaba, le français est enseigné en tant que langue étrangère pendant quatre ans après le bac et proposé en double spécialisation, français et anglais dont la répartition des heures est respectivement de 60% et 40%. Nous signalons que le système d'enseignement supérieur en Jordanie est calqué sur le système anglo-saxon qui s'appuie sur un système des semestres et des crédits selon lequel chaque cours semestriel comptabilise trois heures créditées équivalant à 45 heures d'enseignement par semestre pour chaque matière.

L'objectif principal de l'enseignement du français est l'acquisition et le développement des quatre compétences linguistiques, compréhension et expression orales et écrites. En première et deuxième année, l'enseignement s'articule autour du français général, soit l'apprentissage de la grammaire, du vocabulaire, de la compréhension orale et écrite, et de l'expression orale et écrite. En troisième et quatrième années, les étudiants sont amenés à choisir des cours spécialisés en littérature, en linguistique, en tourisme, en traduction et en didactique (Abu_Hanak, 2019 :85-86).

Notons que le système de sélection en université publique dépend d'un critère unique, celui de la moyenne obtenue au bac qui détermine la filière universitaire de l'étudiant. Après les résultats du bac, les bacheliers déposent une demande d'admission à l'université auprès d'une commission d'harmonisation des admissions

aux universités publiques pour choisir les domaines d'études qu'ils désirent étudier. De cette politique résulte une intégration par défaut des étudiants, la plupart du temps, démotivés au département de français. Ce point nous éclaire sur un facteur de la motivation extrinsèque qui se rapporte à la contrainte dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En réalité, l'apprentissage de français est perçue comme une contrainte par certains étudiants qui se trouvent obligés d'intégrer le département du français faute d'une bonne moyenne au bac (Abu-Hanak, 2015 : 267).

En réponse à cette démotivation, un des moyens serait de mettre l'accent sur l'impact positif des nouvelles technologies sur la motivation comme le souligne Karsenti et al. (2013 : 179), *l'intégration des TIC dans les apprentissages des étudiants universitaires pourrait favoriser leur motivation s'ils se sentent plus autodéterminés (s'ils en perçoivent la valeur pour le cours, l'exercice ou les travaux pratiques), s'ils se sentent plus compétents (s'ils en perçoivent de nouvelles aptitudes acquises).*

3.2. Les nouvelles technologies en milieu universitaire

Sous l'impulsion du roi Abdallah 2, la Jordanie, pour avoir accès à l'information, a amplement introduit les nouvelles technologies dans le secteur de l'éducation, en particulier à l'école. De ce fait, le multimédia via les TIC relève du quotidien des étudiants qui sont considérés comme de grands utilisateurs de matériel informatique. Cependant, dans le contexte universitaire, l'utilisation des nouvelles technologies est limitée dans l'enseignement des langues et même dans celui du français langue étrangère. En effet, les professeurs intégrant les technologies dans leurs propres cours pour enseigner des contenus linguistiques ou disciplinaires sont peu nombreux et l'ensemble de leurs pratiques d'enseignement demeure traditionnel, et les TIC en représentent une part infime. Néanmoins, l'Université de Jordanie a mis en place, depuis quelques années, la plateforme d'apprentissage en ligne Moodle dans la formation universitaire pour toutes disciplines et encourage les professeurs à l'utiliser dans leur enseignement en dispensant des ateliers de formation. Cet outil donne accès aux ressources de cours, travaux dirigés, exercices, devoirs et forums de discussion.

4. Méthodologie

4.1. Présentation du questionnaire

Afin d'étayer l'objectif de notre recherche, nous avons fait recours à un questionnaire que nous avons distribué à 30 étudiants et nous avons reçu des réponses de la part de 24 enquêtés.

Ce questionnaire porte sur l'intérêt du recours aux nouvelles technologies et leur impact sur la motivation des étudiants en milieu universitaire. Pour ce faire, nous avons formulé un ensemble de questions qui porte sur :

- la place accordée aux nouvelles technologies dans l'apprentissage de la langue française ;
- les nouvelles technologies utilisées par les étudiants ;
- les raisons de l'utilisation des nouvelles technologies et leurs effets sur l'apprentissage du français ;
- l'impact des outils technologies sur la motivation des étudiants ;
- les qualités associées à ces moyens pour augmenter la motivation.

Nous avons opté pour des questions ouvertes afin de permettre à l'étudiant de s'exprimer librement et d'utiliser toutes les nuances qu'il croit importantes afin d'obtenir des réponses diverses et riches en informations.

Pour faciliter la compréhension des questions, nous les avons traduites en arabe tout en laissant le choix aux étudiants d'alterner les deux langues, l'arabe et le français.

Comme nous avons procédé à une démarche de recherche qualitative, nous avons réalisé une analyse thématique de contenu du questionnaire en repérant et en regroupant manuellement, les idées des enquêtés, de sorte à catégoriser ces idées en thèmes liés à notre problématique.

4.2. Participants

Nous avons mené notre enquête au sein du département de français qui compte 100 étudiants répartis sur les 4 années universitaires. Notre public est composé des étudiants arabophones et jordaniens, homogènes sur le plan linguistique, éducatif et socioculturel. En outre, ce public n'a majoritairement aucun contact avec la langue française avant son entrée à l'université et est issu des écoles publiques qui ne proposent qu'un enseignement facultatif du français dans certains établissements et à partir de l'âge de 14 ans.

L'enquête a ciblé les étudiants de troisième et quatrième année ayant désormais acquis les compétences linguistiques et cognitives nécessaires qui leur permettent de manier l'outil technologique en faveur de leur apprentissage de la langue.

5. Analyse des résultats

Suite à l'analyse des données, nous sommes parvenus aux résultats suivants :

5.1. Les nouvelles technologies et l'apprentissage du français

5.1.1. Question 1 : Les étudiants utilisent-ils d'avantage les nouvelles technologies en classe ou hors-classe ?

L'ensemble des étudiants déclare avoir recours aux nouvelles technologies à la fois en classe et en dehors du cadre universitaire, mais avec un recours plus accru hors-classe. Quant à leur usage en classe, la majorité a confirmé ne pas s'en servir, excepté dans les cours de compréhension orale qui se déroulent dans un laboratoire de langue. Dans cet espace, l'enseignant et les étudiants sont connectés à un réseau informatique pour réaliser des exercices interactifs et partager des ressources.

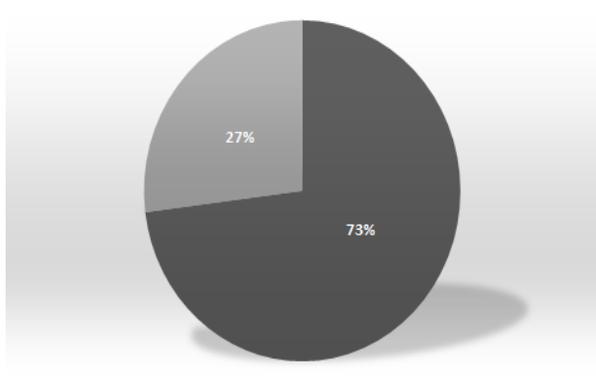


Figure 1: Utilisation des nouvelles technologies en classe

D'après les résultats présentés dans la figure, 73% des étudiants déclarent ne pas avoir recours aux nouvelles technologies dans les cours dispensés au sein du département de français alors que 27% indiquent qu'ils les utilisent en classe.

5.1.2. Question 2: Quels outils technologiques les étudiants utilisent-ils comme aide à l'apprentissage ?

Parmi les outils technologiques dont ils se servent dans leur apprentissage, Internet jouit d'une grande place étant donné sa praticité caractérisée par la facilité d'usage et l'accessibilité à la connaissance.

5.1.3. Question 3: Quels usages les étudiants font-ils des outils technologiques dans leur apprentissage ?

Selon eux, le recours à Internet dans leur apprentissage est avantageux puisqu'il leur permet

- de traduire d'une manière rapide et facile des mots et des textes à l'aide de Google traduction et via des applications comme des dictionnaires et des traducteurs ;
- de perfectionner leur compréhension orale en écoutant des dialogues, des histoires faciles et des chansons sur le web site YouTube ;
- d'avoir également accès à beaucoup de sites à des fins pédagogiques pour s'entraîner et s'améliorer en français (exercices de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire, etc.) ;
- de communiquer avec des locuteurs francophones en vue d'améliorer leurs compétences linguistique et culturelle par le biais des réseaux sociaux tels que Facebook, Twitter, Skype etc.

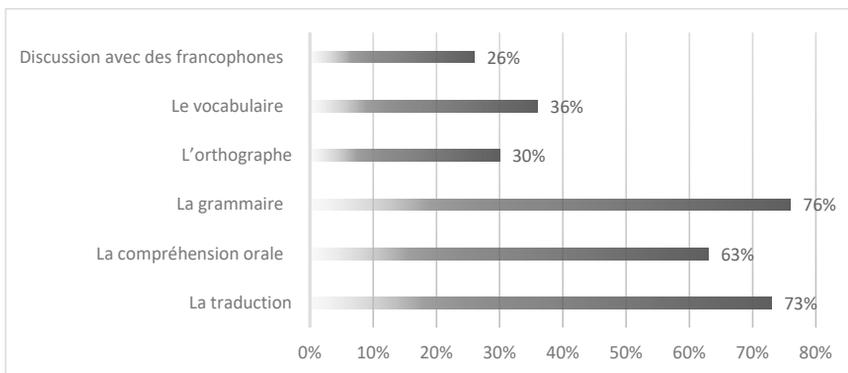


Figure 2: Usage des nouvelles technologies par les étudiants

Nous remarquons, d'après les résultats obtenus, que les étudiants ont recours aux nouvelles technologies pour consulter des sites pédagogiques afin de perfectionner leur compétence en grammaire et pour rechercher la traduction des mots difficiles avec un pourcentage de 76% et 73% respectivement. 63% d'entre eux indiquent les utiliser pour améliorer leur compétence en compréhension orale alors que 36% et 30% des étudiants en bénéficient pour apprendre de nouveau vocabulaire et pour vérifier l'orthographe. Enfin, la discussion avec des francophones dans le but d'améliorer l'expression orale obtient 26% des réponses.

5.2. La motivation et les nouvelles technologies

5.2.1. Question 1: Les nouvelles technologies influencent-elles la motivation des étudiants pour l'apprentissage de la langue française?

Les réponses montrent bien que les nouvelles technologies agissent sur la motivation des étudiants interrogés, mais cet impact varie selon leurs pratiques

et leur vision de l'apprentissage. Pour une grande partie d'entre eux (85%), les nouvelles technologies occupent une place assez importante comme moyen d'aide à l'apprentissage du français en établissant une exposition directe et rapide au savoir.

5.2.2. Question 2 : Quelles sont les avantages des nouvelles technologies liés l'apprentissage de la langue et leur impact sur la motivation ?

Les étudiants admettent, en grande partie (87%), que les nouvelles technologies constituent une des sources de motivation pour progresser et avancer dans leur apprentissage du français grâce aux atouts dont ils peuvent tirer profit. Parmi les plus importants, nous pouvons en citer deux : surmonter les difficultés et développer des compétences.

Concernant le premier point, les nouvelles technologies, notamment Internet, constituent pour 64% des interrogés, une plus-value et un moyen efficace pour surmonter certaines difficultés rencontrées et liées à l'apprentissage du vocabulaire, de la prononciation, de l'écrit, de l'oral etc., comme en témoignent les réponses suivantes :

« La technologie a joué un rôle important au début de mon apprentissage de la langue française. En effet, j'avais rencontré quelques difficultés en prononciation, mais les exercices d'application sur Internet m'ont aidé à améliorer mon niveau et cela m'a motivé ».

« Le manque de vocabulaire ne m'est plus une barrière grâce à Google ce qui m'a motivé et encouragé à l'écrit comme à l'oral car ce type de technologie est rapide et accessible ».

« Un impact positif sur ma motivation parce que j'y ai recours pour clarifier quelques points abordés dans la classe, en particulier en expression écrite et ainsi enrichir mes connaissances ».

Ces réponses montrent que surmonter progressivement les difficultés d'apprentissage redonne confiance aux étudiants ce qui accroît leur motivation et leur intérêt pour la langue. Ainsi, les nouvelles technologies constituent un moyen susceptible de hausser la motivation des étudiants surtout en cas de difficultés dans l'apprentissage et de favoriser, en plus, l'acquisition des compétences.

Quant au deuxième point, pour 36% des interrogés, les nouvelles technologies représentent une plus-value intéressante aux cours dispensés au sein de l'université. Ce point fait néanmoins ressurgir que les enseignants ne sont plus uniquement les seuls détenteurs du savoir et les seules sources d'informations dont dépendent les

étudiants puisque l'accès à la connaissance avec l'aide des nouvelles technologies devient plus facile et plus rapide, de sorte à optimiser leurs compétences comme le montrent les réponses suivantes :

- « Les nouvelles technologies constituent un complément aux cours dispensés à l'université en surfant sur des sites pédagogiques pour avoir plus d'informations et améliorer mes compétences ».
- « En plus des cours, les nouvelles technologies m'ont largement aidé à développer mes compétences ».
- « Les nouvelles technologies sont un moyen efficace pour manifester plus de motivation dans l'apprentissage de la langue. En effet, ce moyen contribue à améliorer les compétences que j'ai acquises pendant le cours en m'appuyant sur des vidéos d'apprentissage ».
- « Une influence positive particulièrement en expression orale parce que je peux communiquer avec des natifs ».

Ces résultats mettent en évidence l'impact des nouvelles technologies sur le développement des compétences des étudiants. Ces derniers peuvent en profiter pour améliorer les compétences suivantes :

- La compréhension orale par l'accès aux sites d'apprentissage qui proposent un grand nombre de supports audio et audiovisuels à travers l'écoute de documents authentiques.
- La production orale par le moyen des réseaux sociaux en multipliant l'interactivité et les échanges des étudiants avec des personnes s'exprimant en français ou via l'auto-enregistrement pour les aspects phoniques pour veiller à une prononciation adéquate.
- L'expression écrite en rendant facile la tâche de la rédaction et en améliorant la qualité des productions écrites à partir des outils linguistiques qui proposent une aide au niveau de la structure textuelle, du lexique, des règles de grammaire, etc.

5.2.3. Question 3: Quelles sont les qualités des nouvelles technologies les plus associées à une hausse de la motivation ?

L'outil technologique constitue un moyen avantageux pour la motivation de quelques étudiants grâce aux qualités qu'il offre au profit de l'apprentissage du français. En réalité, avoir le sentiment d'accomplir avec facilité et vitesse des tâches demandées les motive dans des situations d'apprentissage et agit ainsi sur la motivation comme en témoignent les réponses suivantes :

- « Les technologies ont influencé et influencent toujours ma motivation pour apprendre le français parce qu'elles facilitent l'accès à l'information à tout moment de la journée et ainsi avoir plus d'autonomie dans mon apprentissage ».
- « Les technologies m'ont motivé en me facilitant l'accès à l'information dans l'apprentissage du français ».
- « Oui, grâce à elles, on gagne du temps en cherchant la signification des mots et en ayant accès facilement à l'information ».

Les réponses mettent l'accent sur les avantages rendus par les nouvelles technologies et leur impact sur la motivation. L'un des avantages est l'accès quasi-instantané à l'information recherchée. En effet, aujourd'hui, les ressources pédagogiques en ligne ainsi que les applications pour smartphones sont plébiscitées par l'étudiant facilitant un apprentissage plus ludique, de manière plus individualisée et à son rythme parce que ces ressources sont accessibles à tout moment sans contrainte de localisation ni de déplacement. La facilité d'accès à l'information accordée par ces outils et le sentiment d'accomplissement face aux tâches fait que l'étudiant éprouve plus de confiance en soi-même et améliore ainsi son autonomie d'apprentissage.

Le très haut débit est un autre atout accordé aux nouvelles technologies car il permet incontestablement de gagner du temps dans la réalisation des tâches demandées (chercher la signification des mots, la construction des phrases, les règles grammaticales, etc.) ou dans l'accès à l'information recherchée avec quelques clics.

L'aspect ludique de l'outil technologique relatif à la manière de présenter l'information est un autre avantage et constitue un des motifs essentiels soutenant la motivation de point de vue de certains interrogés (20%). Cette approche ludique de l'apprentissage s'opère au moyen de dispositifs tels que des vidéos, des chansons, des exercices interactifs etc., ce qui suscite leur motivation puisqu'ils expérimentent une nouvelle forme de travail et de compréhension de l'information. Nous citons les réponses suivantes :

« Une influence positive car on peut apprendre d'une manière plus ludique qu'en classe ou avec des livres. Ce sont des vidéos, des images, des chansons ou des applications sur Smartphone ce qui m'aide à garder les informations dans ma tête ».

« Avec la technologie, j'ai découvert un apprentissage plus intéressant et plus ludique non pas basé sur l'apprentissage par cœur comme c'est le cas dans la plupart des cours. Actuellement, je suis capable de comprendre plus rapidement ».

Ces réponses mettent l'accent sur l'intérêt porté aux documents audiovisuels qui accrochent l'attention des étudiants en raison de leur caractéristique animée

associant le son à l'image et facilitent ainsi la transmission des informations aidant à développer leurs différentes compétences.

5.3. Apprentissage en classe et apprentissage avec les nouvelles technologies

Question : Les étudiants considèrent-ils que l'outil technologique est un plus par rapport à la classe?

Certaines réponses (20%) mettent en exergue les formes traditionnelles d'enseignement à l'université de type magistral basé sur le « par cœur » et dépourvu de méthodologies qui favorisent l'aspect ludique, la créativité et la communication. Dès lors, faire appel aux nouvelles technologies comme outil d'aide à l'apprentissage pourrait remédier aux lacunes ressenties pendant les cours.

« A mon avis, appliquer des méthodes traditionnelles basées sur un apprentissage par cœur ne suscite pas l'intérêt des étudiants. En ayant accès aux nouvelles technologies, nous avons senti la différence avec les compétences que nous avons acquises ».

Pendant longtemps, le but de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère a été de savoir lire, écrire et traduire mais cela a changé au fil du temps vers un but de communiquer en situation et de connaître la culture et la civilisation de la langue cible. De ce fait, la technologie, qui n'est pas la seule solution à un enseignement-apprentissage solide, joue aujourd'hui un rôle important dans le processus de l'acquisition du français et pourrait être un complément aux autres méthodologies, en particulier à l'approche communicative. En effet, les outils technologiques permettent à l'étudiant comme à l'enseignant de travailler la langue de manière authentique et significative par le biais des documents authentiques.

Nous pensons que l'enseignant devrait accorder plus d'intérêt à la communication en s'appuyant sur la situation et l'intention de communication d'où l'importance de former les enseignants à l'utilisation de la technologie qui a un rôle important dans le développement de leurs méthodes d'enseignement. En effet, en ayant recours aux outils électroniques, l'enseignant a un grand choix de moyens à exploiter dans la classe afin de satisfaire ses besoins dans l'enseignement de la langue et ceux de l'étudiant, de sorte à mettre l'accent sur le travail à accomplir et les objectifs de l'apprentissage pour amener graduellement l'étudiant vers l'autonomie.

5.4. La motivation intrinsèque et les nouvelles technologies

Question : Les nouvelles technologies ont-elles un impact sur la motivation intrinsèque des étudiants ?

Un faible taux d'étudiants (13%) trouve que les nouvelles technologies n'ont pas d'influence directe sur leur motivation pour l'apprentissage de la langue française. Ils les considèrent uniquement comme des outils d'aide à leur apprentissage comme en témoignent les réponses suivantes :

- « Pas de lien entre la motivation et les nouvelles technologies parce qu'on peut apprendre la langue sans elles. Ce sont seulement des outils dont on peut profiter dans l'apprentissage ».
- « Pas de lien direct parce que ma motivation pour apprendre le français ne se limite pas à la présence des nouvelles technologies. Ce qui me pousse à apprendre est mon amour et mon intérêt pour la langue française ».
- « Non, ma motivation pour apprendre cette langue n'est pas liée aux nouvelles technologies, mais elles m'aident grâce à la facilité pour accéder à l'information et leur aspect ludique. Mon amour pour cette langue est ma motivation pour l'apprendre ».

Les réponses ci-dessus montrent que les étudiants considèrent les nouvelles technologies comme un moyen d'aide à l'apprentissage qui n'ont pas d'impact direct sur leur motivation. Ils sont intrinsèquement motivés parce que ce sont l'amour de la langue, l'intérêt personnel et la volonté qui les poussent à travailler pour améliorer leur niveau en langue.

Nous soulignons que la motivation intrinsèque est liée aux conditions intérieures de l'apprenant. En d'autres termes, l'étudiant choisit d'apprendre intrinsèquement une langue sans attendre de récompense et ses comportements sont motivés uniquement par l'intérêt et le plaisir.

6. Interprétation des résultats

Les résultats montrent qu'une grande majorité des étudiants reconnaît l'intérêt des nouvelles technologies dans l'apprentissage car elles leur donnent du plaisir lors de la réalisation des activités ce qui accroît leur motivation. Effectivement, les nouvelles technologies se présentent comme un facteur de motivation dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français à l'université. Les avantages des nouvelles technologies telles que l'accessibilité et la disponibilité de l'information à tout moment rendent les étudiants plus actifs et plus motivés quant à la recherche de l'information, leur compréhension et leur production parce qu'ils travaillent à leur rythme à travers des activités et des situations médiatisées. La communication transfrontalière entre les étudiants et des locuteurs parlant français représente un des avantages de la toile. Assurément, grâce aux réseaux sociaux tels que Facebook, Skype, etc. et aux courriels électroniques, les étudiants ne sont plus isolés et ont le privilège de communiquer instantanément en réduisant les distances.

Un autre atout des nouvelles technologies, selon les interrogés, est de pouvoir allier deux sources d'informations, celles données en présentiel et les informations qu'ils obtiennent sur la toile à l'aide des sites pédagogiques afin de renforcer ce qui a été vu et abordé pendant les cours. Ainsi, l'enseignant peut mettre ces outils au service de l'enseignement-apprentissage pour susciter davantage la motivation de l'étudiant en le guidant à exploiter des sources adaptées à son niveau pour approfondir ses connaissances acquises.

Les interrogés ont insisté sur les atouts d'Internet qui le considèrent comme une source de communication et d'informations avec des ressources qui les aident à développer leur créativité, leurs compétences linguistiques et à travailler en situation d'autonomie leur procurant ainsi des sentiments de satisfaction, de sorte à accroître leur motivation. Alors, ces sentiments se traduisent en surmontant progressivement les difficultés d'apprentissages liées à la compréhension orale, à l'expression orale, à la prononciation, à la grammaire et au lexique. La disponibilité et l'accessibilité à des ressources sur la compréhension orale, soit authentiques ou enregistrés à des fins pédagogiques, sont bénéfiques pour les étudiants, d'autant qu'ils évoluent dans un milieu non francophone. Quant à l'expression orale, les réseaux sociaux de partage audio et vidéo leur permettent de s'entretenir avec des correspondants francophones afin d'améliorer à la fois leurs connaissances linguistiques et culturelles. En ce qui concerne la prononciation, plusieurs sites permettent de vérifier et de travailler la prononciation. Sur le plan de la grammaire, les étudiants peuvent appliquer ce qui a été vu en classe avec un grand nombre d'exercices présents sur la toile accompagnés pour la plupart de vérification automatique.

Certaines réponses mettent en corrélation la prise en charge de l'apprentissage et les nouvelles technologies pour appuyer leur motivation. En effet, les matériels mis à disposition par les nouvelles technologies et utiles à l'apprentissage favorisent la confiance de l'étudiant et dès lors une motivation plus élevée puisqu'il se sent en mesure de gérer lui-même son apprentissage. Dans ce cas, les enseignants jouissent d'un rôle de guide et de conseiller de manière à aider l'étudiant à orienter lui-même son travail sur les contenus à consulter en fonction de ses besoins et de ses difficultés et évidemment développer lui-même ses compétences, ce qui susciterait sa motivation et le conduirait vers l'autonomie comme le souligne Deci : *dans les classes où les enseignants encourageaient l'autonomie, la motivation intrinsèque était beaucoup plus marquée - ils étaient plus curieux, préféraient les défis et faisaient des efforts de maîtrise indépendants* (Deci cité par Codreanu, 2009 : 19).

Il est à noter la rareté du recours à la technologie comme outil pédagogique par les enseignants en classe afin d'améliorer leurs méthodes de transmission des savoirs, ce qui est dû, en grande partie, au manque de formation sur l'utilisation

et l'intégration de ces technologies. De ce fait, l'université doit prendre en charge la formation des enseignants quant aux usages pédagogiques des nouvelles technologies, surtout dans les filières des langues là où ils en ont le plus besoin afin d'améliorer le processus d'apprentissage.

Quelques interrogés avouent les avantages de faire appel aux nouvelles technologies dans leur apprentissage du français, mais celles-ci ne sont pas perçues comme un élément de leur motivation car elles ne sont qu'un moyen qui leur sert à progresser dans l'apprentissage de la langue, mais leur motivation reste interne et liée à leur amour et leur curiosité pour apprendre cette langue.

Conclusion

Comme nous l'avons bien vu, à l'issue des résultats, les nouvelles technologies, en particulier le recours à Internet, sont présentes dans les pratiques des étudiants apprenant le français à l'université de Jordanie. En effet, ils y perçoivent un apport nécessaire contribuant à susciter leur motivation pour l'apprentissage de cette langue.

Considérer les nouvelles technologies comme un des facteurs relatifs à la dynamique motivationnelle des étudiants est associé aux avantages qu'elles offrent pour se motiver et ainsi progresser dans l'apprentissage du français. En réalité, ce facteur qui influe la motivation semble être lié directement à la capacité de réaliser des activités et de surmonter les difficultés rencontrées pendant le processus d'apprentissage.

Ce rapport réunissant la motivation dans l'apprentissage de la langue française et le recours à l'outil technologique prend tout son intérêt pour les étudiants, en raison des attentes auxquelles il répond grâce à sa vitesse, sa facilité et sa disponibilité à chaque moment de la journée. Ces attentes se réalisent par l'amélioration des compétences, la facilité d'accéder au savoir, les échanges et le partage avec des francophones pour améliorer à la fois les compétences linguistiques et culturelles et l'autonomie puisque l'étudiant devient l'acteur principal dans la réalisation des activités et dans la résolution des problèmes.

Afin de mettre les nouvelles technologies au service de l'enseignement-apprentissage du français et que l'étudiant en profite pleinement, l'enseignant devra avoir un rôle de guide et de conseiller, en l'orientant vers les contenus à consulter en fonction de ses besoins propres. Pour cela, l'enseignant doit savoir s'approprier des outils offerts par les nouvelles technologies. Réciproquement, pour jouir de ce rôle, l'université doit avoir une part de responsabilité en encourageant les enseignants

à suivre des formations ciblées vers l'utilisation et l'intégration des nouvelles technologies en classe de langue pour améliorer les compétences pédagogiques des enseignants et transformer leur rôle.

Bibliographie

Abu-Hanak, N. 2015. « Étude des Facteurs Motivationnels des Étudiants Jordaniens Apprenant le Français dans le Cadre de l'enseignement Supérieur ». *Canadian Social Science*, vol. 11, n° 1, p. 263-270.

Abu-Hanak, N. 2019. « L'approche coopérative pour un meilleur apprentissage de la compréhension écrite en milieu universitaire : le cas des étudiants jordaniens apprenant le français », *Synergies Algérie*, n° 27, p. 83-98. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Algerie27/abu_hanak.pdf [consulté le 01 mars 2020].

Bernard, A. 1998. *Motiver pour enseigner*. Paris : Hachette Education.

Codreanu, T. 2009. *La motivation de l'apprenant de FLE : trois études à partir du modèle expectation-valence d'Eccles et al. et du modèle de l'autodétermination de Deci & Ryan*. Mémoire de Master 2, Université Stendhal-Grenoble 3, p. 19. <http://anne.bpiwowar.net/FLE/memoire/mem2tatiana.pdf> [consulté le 04 mai 2020].

Connell, S. 1996. « Les nouveaux outils en langues : choix et risques ». *Les langues modernes*, n° 1, p. 28-36.

Grégoire, R. et al. 1996. « L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire ». *Revue documentaire. Rescol/Schoolnet*. <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/apport/apport96.html> [consulté le 02 mai 2020].

Karsenti, T. 2003. « Plus captivantes qu'un tableau noir : l'impact des nouvelles technologies sur la motivation à l'école ». *Revue de la fédération suisse des psychologues*, n° 6, p. 24-29.

Karsenti, T. et al. 2001. « Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques ». *Education et Francophonie*, volume XXIX, p. 86-124.

Karsenti, T. et al. 2013. « Impact des TIC sur la motivation d'étudiants universitaires : le cas d'un cours de formation continue à l'université de Yaoundé 1 ». *Presses de l'Université du Québec, TIC, technologies émergentes et Web 2.0*, p. 171-201.

Knoerr, H. 2005. « TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne ». *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIV, n° 2. <https://journals.openedition.org/apliut/2889> [consulté le 02 mai 2020].

Poyet, F et Drechsler, M. 2009. « Impact des TIC dans l'enseignement : une alternative pour l'individualisation ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 41. p.1-12. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/41-janvier-2009.pdf> [consulté le 04 mai 2020].

Tardif, J. 1998. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Les emprunts lexicaux de l'arabe marocain au français : étude phonologique

Mjid El garni

Université d'Ibn Tofail, Kénitra, Maroc

elgarnimjid1989@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5739-8433>

Reçu le 15-08-2019/ Évalué le 08-09-2019/ Accepté le 22 -09-2019

Résumé

Le progrès technologique que connaît notre monde aujourd'hui en plus des liens historiques entre les pays, en l'occurrence le Maroc et la France, ont donné lieu à une interférence linguistique sans précédent. Parmi les manifestations de ce phénomène, on trouve l'emprunt lexical. C'est le transfert des lexèmes d'une langue vers une autre. Mais l'intégration des mots étrangers introduits dans la langue d'accueil nécessite une adaptation au système phonologique et morpho-syntaxique de celle-ci. L'étude que nous avons menée à ce propos a montré que le système vocalique et consonantique des mots d'origine française a subi énormément de modifications d'ordre phonologique pour s'adapter à l'arabe marocain. Dans cet article, nous nous attacherons, à partir d'un corpus rassemblé sur ce sujet, à étudier et analyser les mécanismes d'adaptation phonologique des emprunts de l'arabe marocain au français.

Mots-clés : emprunt lexical, adaptation, phonologie

Préstamos léxicos del árabe marroquí al francés: estudio fonológico

Resumen

El progreso tecnológico que nuestro mundo está experimentando hoy, además de los vínculos históricos entre países, en este caso Marruecos y Francia, han dado lugar a una interferencia lingüística sin precedentes. Entre las manifestaciones de este fenómeno se encuentran los préstamos léxicos. Es la transferencia de lexemas de un idioma a otro. Pero la integración de palabras extranjeras introducidas en el idioma anfitrión requiere una adaptación al sistema fonológico y morfosintáctico del mismo. El estudio que realizamos sobre este tema mostró que el sistema de palabras de origen francés, vocal y consonántico, ha sufrido una gran cantidad de cambios fonológicos para adaptarse al árabe marroquí. En este artículo, nos centraremos en un corpus reunido sobre este tema, para estudiar y analizar los mecanismos de adaptación fonológica de los préstamos del árabe marroquí al francés.

Palabras clave: préstamo léxico, adaptación, fonología

Lexical borrowings from Moroccan arable to French: phonological study

Abstract

The technological progress that our world is experiencing today in addition to the historical links between countries, in this case Morocco and France, has given rise to an unprecedented linguistic interference. Among the manifestations of this phenomenon is lexical borrowing. It is the transfer of lexemes from one language to another. But the integration of foreign words introduced into the host language requires an adaptation to the phonological and morphosyntactic system of it. The study we conducted on this subject showed that the vowel and consonant system of words of French origin has undergone a great deal of phonological changes to adapt to Moroccan Arabic. In this article, we will focus, from a corpus gathered on this subject, to study and analyze the mechanisms of phonological adaptation of borrowing from Moroccan Arabic to French.

Keywords : lexicon loan, adaptation, phonology

Introduction

Chaque langue, qu'on le veuille ou non, est pourvue d'un certain nombre d'emprunts lexicaux d'autres idiomes vu le contact perpétuel entre les langues, en raison de l'ouverture sans précédent que connaît le monde aujourd'hui. L'arabe marocain est une langue qui contient un nombre important d'emprunts lexicaux à plusieurs langues, en particulier le français pour des raisons historiques et politiques. La quantité de ces emprunts lexicaux dans le système linguistique marocain nous incite à nous y intéresser.

La grande différence entre les deux systèmes vocaliques français et arabe donne lieu à des difficultés de prononciation des emprunts au français par le locuteur marocain. Celui-ci se trouve contraint d'apporter des modifications phonologiques aux emprunts du français de manière à ce qu'ils s'adaptent au moule de l'arabe marocain. Notre intérêt se portera, exemples à l'appui, sur les niveaux les plus affectés par cette adaptation phonologique, à savoir, le niveau vocalique et consonantique.

Notre problématique peut être formulée sous forme de la question suivante : quelles sont les modifications à caractère phonologique que subissent les emprunts au français pour s'adapter à la langue marocaine ?

1. Méthodologie

Pour recueillir le lexique d'origine française nous avons dépouillé deux dictionnaires de l'arabe marocain: il s'agit d'une part du *Dictionnaire Colin de l'arabe*

dialectal marocain (1994) et d'autre part de *Qamus ad-dari3a al-mayribiya* (2017). Ces ouvrages nous ont pourvu de mots d'origine française qui sont toujours employés dans l'arabe marocain pour le lexique spécialisé, notamment celui de la mécanique des automobiles, l'électricité, la construction, la confection. Nous avons recueilli le corpus oral directement auprès des informateurs. Ce corpus oral est constitué de dix interviews de locuteurs natifs marocains, de profils différents dont l'âge varie entre 22 et 63 ans. Il a été enregistré et présente une durée totale de 3h06 minutes. Les entretiens ont été menés en face à face, et enregistrés sur le lieu de résidence ou de travail des participants. Les questions posées étaient directes et identiques pour tous les informateurs, à titre d'exemple, des questions comme: Comment appelez vous cette action ou cet objet? Une fois les entretiens terminés, nous avons procédé à l'identification et au classement de ces emprunts. Le nombre total des emprunts au français s'élève à 709 dont 589 ont été fournis par les supports écrits et le reste a été récolté à l'aide des interviews. Il convient de signaler que les enregistrements et également notre intuition, en tant que locuteur natif, nous ont considérablement aidé à donner une description phonologique précise des emprunts.

Pour la transcription des mots, nous avons trois possibilités : la transcription à l'aide de l'alphabet arabe, l'alphabet latin modifié ou l'alphabet phonétique international. Notre choix est retombé sur la dernière option pour la raison principale que l'arabe marocain est un idiome qui regorge de réalisations phonétiques irrégulières qui changent selon le contexte.

2. L'emprunt lexical : définitions

Il faut avouer que l'emprunt lexical reste un concept difficile à circonscrire du fait qu'il prend plusieurs formes allant du xénisme¹ au néologisme. Cela n'a pas empêché les linguistes de tenter de lui donner une définition. Parmi ces linguistes, se trouve Jean Dubois, celui-ci le définit dans son *Dictionnaire de la Linguistique et de Sciences de langage* comme suit : *Il y a emprunt linguistique quand un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B (dit langue source) et que A ne possédait pas; l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes qualifiés d'emprunts. L'emprunt est le phénomène sociologiquement le plus important dans tous les contacts des langues* (Dubois, 1973 : 188).

On remarque que Dubois, comme le témoigne cette citation, ne tolère l'emprunt que lorsqu'il n'existe pas un équivalent dans la langue emprunteuse, à la différence d'autres linguistes qui ne posent pas de conditions aux emprunts, à ces linguistes appartient Louis Deroy, qui ne voit aucun inconvénient à emprunter à d'autres

langues même en cas de disponibilité. Il définit l'emprunt comme *une forme d'expression qu'une communauté linguistique reçoit d'une autre communauté linguistique* (Deroy, 1956 : 8).

Cette définition n'est pas exempte d'ambiguïté, puisqu'elle évoque le concept de communauté linguistique qui n'est pas facile à définir. Cependant, Touratier (1994 :12) élucide la notion de communauté linguistique en la considérant comme l'ensemble des groupes sociaux et linguistiques possédant chacun d'eux son propre système de normes, mais la mise en contact avec d'autres langues permet de constituer un système socialement hiérarchisé et tournant autour d'un nouveau système de normes.

Christiane Loubier, donne deux définitions correspondant aux deux sens de l'emprunt, à savoir, le processus d'emprunt ou la chose empruntée. Dans sa première acception, elle désigne le *procédé par lequel les utilisateurs d'une langue adoptent intégralement, ou partiellement, une unité ou un trait linguistique (lexical, sémantique, phonologique, syntaxique) d'une autre langue* (Loubier, 2011 : 10). Dans sa deuxième acception, l'emprunt désigne une *unité ou trait linguistique d'une langue qui est empruntée intégralement ou partiellement à une autre langue* (Loubier, 2011 : 10).

Il en résulte que l'emprunt, comme nous l'avons signalé au début de cette section, est une notion difficile à cerner car il ne dépend pas uniquement de la langue dans laquelle il va s'intégrer mais il est fonction aussi des facteurs sociolinguistiques.

3. Adaptation phonologique des emprunts au français de l'arabe marocain

3.1. Adaptation au niveau vocalique

Étant donnée la différence entre le vocalisme marocain (pauvre : seulement trois voyelles brèves) et son homologue français (riche: plusieurs voyelles). Il est évident que les emprunts au français sont affectés au niveau des voyelles lors de leur intégration en arabe marocain. Nous allons, dans ce qui suit, détailler les différentes modifications que connaissent les voyelles des emprunts de l'arabe marocain au français.

3.1.1. Modification de l'aperture

Les systèmes linguistiques français et marocains sont différents, le premier possédant plusieurs degrés d'aperture tandis que le second n'en a que deux : une ouverture maximale et une fermeture maximale.

C'est ainsi que les voyelles mi-ouvertes [ɔ] et mi-fermées [o] deviennent [u]

[o] ou [ɔ] [u]

Cache-col → [kaʃku]

Costume → [kustim]

Tricot → [triku]

Piano → [pjanu]

Il en est de même pour les voyelles mi-ouvertes [ɛ] et mi-fermées [e] qui se réalisent comme [i].

[ɛ] ou [e] [i]

Téléphone → [tilifun]

Numéro → [nimiru]

Mètre → [mitru]

Agresser → [grisi]

Il convient de noter que dans certains contextes phoniques, notamment en cas de contact des consonnes emphatiques, les voyelles fermées s'ouvrent automatiquement, les exemples suivants illustrent ce phénomène :

[u] [ɔ]

Ampoule → [bol^ʔa]

Bouteille → [bot^ʔa]

[i] [e]

Bâtiment → [bat^ʔema]

L'explication qu'on peut avancer ici est que ces modifications phoniques apportées à ces emprunts sont imposées par l'harmonie vocalique.

3.1.2. Délabialisation des formes vocaliques labialisées

Comme cela a été précédemment montré, le système vocalique marocain ne comporte que trois voyelles, par contre, son homologue français possède plusieurs entités vocaliques au niveau de la labialité les voyelles labialisées françaises n'existant pas dans l'arabe marocain. De ce fait, il se produit une délabialisation des mots français en arabe marocain comme nous les voyons dans les exemples suivants.

[y] [i]

Buffet → [bifi]

Confiture → [kufiti:r]

[ə][i]

Cheminée → [ʃimini]
[ø][i]
Feu rouge → [firuʒ]
[oe][i]
millefeuille → [milfa:j]
fauteuil → [futa:j]

Il faut signaler que certains des emprunts contenant le son [oe] ne subissent pas de modification au niveau de la prononciation de cette voyelle. La plupart des locuteurs quel que soit leur niveau d'instruction ou leur âge, la prononce correctement. Exemples d'emprunts où le son [oe] est maintenu :

Ascenseur → [asansoer]
Basketteur → [basketoer]
Câbleur → [kabloer]
Convoyeur → [kunwajoer]
Entraîneur → [ãtre:noe:r]
Ferrailleur → [firajoe:r]

Parfois, ces voyelles antérieures labialisées maintiennent l'arrondissement des lèvres en changeant le lieu d'articulation. Ainsi, ces voyelles ne seront plus antérieures, elles deviendront postérieures, c'est ce qu'on peut appeler la postériorisation.

[y] [u] ou [w] ou [o]
Facture → [faktura]
Usine → [wzi:n]
Rhumatisme → [rromat^he:z]
[ø][u]
Deuxième → [du:zja:m]
Pneu → [pnu]
[oe] [u]
Chauffeur → [ʃifu:r]
Carburateur → [karbiratu:r]
Démarreur → [dimaru:r]
[ə][u]
Degré → [dugri]
Secours → [suku:r]
[i][u]
Bifteck → [bufti:k]
[a] [u]
Abattoir → [but^hwa:r]

3.1.3. Les semi-consonnes

D'une manière générale, les semi-consonnes des emprunts au français se maintiennent dans le langage marocain en subissant quelques modifications légères nécessaires à son adaptation au système phonique marocain.

Exemples :

[wa] [wa]
 Courroie → [karwa]
 Coiffeur → [kwaffu:r]
 [j] [ja]
 Cendrier → [sandrija]
 Madrier → [madrija]

Il se peut que les semi-consonnes dans les mots français se transforment en une seule voyelle quand elles intègrent l'arabe marocain. Cet exemple montre clairement cette opération.

[je] [i]
 Plombier → [plu:mbi]
 Policier → [bulisi]
 Tôlier → [t'ɔli]
 [je] [e]
 Dossier → [do:s'e] 2
 Chantier → [ʃant'e]

3.1.4. Nasalisation/dénasalisation

Les voyelles nasales [ɛ̃] [ã], et [ɔ̃] sont plus ou moins maintenues selon les locuteurs; les francophones en général ont tendance à prononcer correctement ces voyelles sans leur apporter aucune modification. Mais les non-francophones remplacent la nasale [ɛ̃] et [ã] par une combinaison des phonèmes /i/, /u/, /a/ avec /n/ (ou parfois /m/), et la nasale [ɔ̃] par l'union des deux phonèmes /u/ et /a/ avec /n/ (ou parfois /m/) comme il est indiqué dans les tableaux suivants :

Tableau 1

La voyelle	L'origine française des emprunts	Les emprunts en [u], [u:n], [un], [u:m],[ɔn],[a],[ɔ]
[ɔ̃]	<i>Biberon</i>	[bibru]
	<i>Bidon</i>	[bidu]
	<i>Bombe</i>	[bu:m̄ba]
	<i>Béton</i>	[Bit'un]
	<i>Camion</i>	[kamju:n]
	<i>Contrat</i>	[kamt'ra]
	<i>Comptable</i>	[kut'a:bli:]
	<i>Colon</i>	[kolɔn]
	<i>Savon</i>	[s'abu:n]
	<i>Blouson</i>	[bluza]
<i>Talon</i>	[t'alɔ]	

Tableau 2

La voyelle	L'origine française	L'emprunt [a:n], [a], [i:n]
[ɛ̃]	<i>Coin</i>	[kwa:n]
	<i>Electricien</i>	[trisja:n]
	<i>Mécanicien</i>	[mikanisja:n]
	<i>Ingénieur</i>	[laʒɔnjør ^{ɛ̃}]
	<i>Magasin</i>	[magaza]
	<i>Gardien</i>	[gardja:n]
	<i>Plinthe</i>	[bli:nta]

Tableau 3

La voyelle	L'origine française	L'emprunt [a:n], [am], [an], [a:m], [a],[en]
[ã]	<i>Chambre à air</i>	[fambɾe:r]
	<i>Sandales</i>	[sãd ^{ɛ̃} a:l'a]
	<i>Sandwich</i>	[sandwiʃ]
	<i>Ventouse</i>	[pant ^{ɛ̃} ɔza]
	<i>Banque</i>	[banka]
	<i>Chantier</i>	[ʃa:nt ^{ɛ̃} e]
	<i>Courant (électricité)</i>	[kura]
	<i>Franc</i>	[frank]
	<i>Lampe</i>	[l ^{ɛ̃} a:mba]
	<i>Pantoufles</i>	[bant ^{ɛ̃} ɔfa]
<i>Licence</i>	[lisa:ns]	

Dans certains cas moins productifs, les voyelles nasales des emprunts se substituent uniquement à la voyelle orale [a] ou [o] ou [u] comme dans les exemples suivants :

[ã] [a]

Appartement → [bart^{ɛ̃}ma]

Bâtiment → [bat^{ɛ̃}ema]

[õ] [u]

Wagon → [fagu]

Biberon → [bibru]

Maron → [maru]

[ɛ̃] [a]

Magasin → [magaza]

3.2. Adaptation au niveau consonantique

À l'instar des voyelles, les consonnes des emprunts au français subissent également des modifications phoniques pour s'adapter à la structure phonologique du système linguistique marocain.

On relève deux types de changements opérés sur les consonnes quand ils intègrent l'arabe marocain :

- La modification des consonnes françaises qui n'ont pas d'existence dans le parler marocain comme [p] et [v].
- L'acquisition des consonnes françaises des traits phoniques particuliers à l'arabe marocain.

D'une manière générale, toutes les langues qui entrent en contact s'exposent inéluctablement à l'un ou aux deux changements précités.

3.2.1. La modification des consonnes françaises qui n'ont pas d'équivalents en arabe marocain

L'arabe marocain manque de deux phonèmes labiaux, l'un occlusif sourd [p] l'autre fricative sonore [v], le locuteur marocain et surtout le non-francophone se trouve contraint d'adapter ces deux sons au système phonologique marocain. Il procède comme suit :

3.2.2. Le voisement de [p] en [b]

Une grande partie de locuteurs marocains, en particulier les francophones, maintiennent le son [p] dans leurs prononciations même si ce dernier n'a pas d'existence dans le système phonologique de l'arabe marocain. Les non-francophones le prononcent [b].

Exemples de réalisations du son [p] chez les non-francophones :

Ampoule → [b^hɔl^ha]

Parabole → [barab^hɔr]

Passeport → [basb^hɔr]

Pédale → [bid^hara]

Pizza → [bidza]

Cette modification affecte non seulement la sonorité du son [p], mais s'étend également à sa continuité. En conséquence, ce phonème perd son trait occlusif et devient fricatif sourd [f].

Pansement → [fas^hma]

3.2.3. Le dévoisement de [v] en [f]

L'absence du son [v] dans le système phonologique marocain, fait que celui-ci soit assourdi en [f] dans les emprunts au français par bon nombre de locuteurs marocains. Exemples :

Corvée → [korfi]

Vacances → [fakans]

Cravate → [grafat^ʰ]

Vitrine → [fitrina]

Dans certains cas le son [v] se réalise [b]. En témoignent les exemples suivants :

Valise → [baliza]

Ventouse → [bant^ʰɔza]

La cave → [laka:b]

3.2.4. L'acquisition des traits phonétiques du parler marocain

C'est le changement que subit le système phonétique français pour acquérir ses caractéristiques phoniques purement marocaines. On retient ici deux propriétés phonétiques marocaines transposées aux mots d'origine française, à savoir, l'emphatisation et la gémination.

a) L'emphatisation

En partant du corpus, il s'est avéré qu'il y a deux types d'emphatisation :

- une emphatisation systématique ou automatique,
- une emphatisation produite à cause du contexte phonique.

Le premier type d'emphatisation concerne surtout les unités phonétiques t, d, s parce qu'elles ont leurs correspondantes non emphatiques en arabe marocain. L'emphatisation de ces consonnes est réalisée surtout quand ces dernières se trouvent à l'initial des mots.

Tomobil → [t^ʰɔmobil]

Damme → [d^ʰama]

Sac → [s^ʰak]

L'emphatisation est également possible en position médiane et finale d'un mot :

- En position médiane :

Pantoufle → [pant^ʰɔfa]

Masque → [mas^ʰk]

Radar → [rad^ʰar]

- En position finale :

Botte → [bɔtʰ]

L'essence → [lʰesʰa:nsʰ]

Demande → [dʰɔma:ndʰ]

Il faut noter que dans certains cas on procède plutôt à la désémphatisation du son [t]. Comme dans les cas suivants :

Moteur → [mutu:r]

Tracteur → [traktu:r]

Facteur → [faktu:r]

Il convient de signaler également que toutes les consonnes susmentionnées se désémphatisent lorsqu'elles sont suivies du son [i] :

Télévision → [tilifizju:n]

Ciment → [ssima]

Défaut → [difu:]

Dans le deuxième type d'émphatisation, le contexte phonique intervient pour attribuer le caractère emphatique à des consonnes qui ne le sont pas. Celles-ci s'émphatisent quand elles sont en voisinage de l'une des trois consonnes automatiquement émphatisées.

Après l'étude du corpus, nous avons relevé les éléments consonantiques qui sont les plus influencés par le contexte emphatique (b, d, l, r, s, t).

Les exemples suivants illustrent ce constat :

Côtelette → [kɔtʰlʰe:t]

Pétrole → [petʰrʰɔ:l]

Restaurant → [resʰtʰɔ]

Tables → [tʰbʰa:li]

Godasse → [godʰa:sʰ]

b) La gémiation

On parle de gémiation quand il y a un redoublement de la consonne, elle ne peut être produite que suite à une forte pression articulatoire. Elle est équivalente au signe diacritique ' utilisé en arabe classique et joue un rôle distinctif dans la reconnaissance du sens des mots en arabe marocain. Dans ce cas, elle est placée généralement à l'initiale des mots en arabe marocain.

Bandit → [bba:ndi]

Démarrage → [ddimara:ʒ]

Tennis → [ttinis]

Il faut ajouter que certaines consonnes sont plus géminables que d'autres, la consonne labiale sourde [p] en est un exemple flagrant surtout quand elle est en position médiane.

Dépôt → [dippu]

Il y a un autre type de gémination des emprunts qui est purement morphosyntaxique, il s'agit du redoublement de la consonne à cause de la détermination.

Le décor → [ddiko:r]

Le téléphone → [ttilifu:n]

Cette gémination est due à l'assimilation de l'article défini [el] placé devant un mot commençant par une consonne solaire³ ou ce qu'on appelle en arabe classique «al aššamsiyya» par opposition à «al alqamaria» là où le [l] de l'article défini [el] de la détermination ne s'assimile jamais à la consonne initiale du mot.

3.2.5. La dissimilation des liquides

On parle de dissimilation quand un son essuie une modification phonétique exercée par un autre son identique et voisin (contigu ou non).

Les liquides de l'arabe marocain, quand elles se trouvent dans le même mot emprunté subissent ce phénomène phonétique, elles sont généralement remplacées par la nasale [n] ou l'inverse.

L'antenne → [la:nt^he:r]

Chou-fleur → [ʃfru:n]

Graisieur → [grisu:n]

Journal → [ʒurna:n]

L'alcool → [lanku:l]

3.2.6. La chuintisation des sifflantes

Dans certains emprunts qui comportent à la fois des chuintantes et des sifflantes, on remarque le transfert des traits phonétiques des premiers vers les seconds. Ce procédé s'effectue d'une manière régressive, c'est-à-dire, que les chuintantes de la deuxième syllabe assimilent les sifflantes de la première syllabe, tel que cela transparaît dans les exemples suivants:

Séchoir → [ʃiʃwa:r]

Cirage → [ʃira:ʒ]
Sacoche → [ʃaku:ʃ]
Sergent → [ʃarʒa:n]

Ce chevauchement phonétique entre les chuintantes et les sifflantes est dû, à notre avis, au principe du moindre effort articulatoire. La proximité des lieux d'articulation des deux sons fait qu'on reproduit parfois la même réalisation. Cela arrive aussi aux mots d'origine arabe quand ils ont deux constrictives, comme le mot *samš* qui devient *šamš* en arabe marocain.

3.2.7. L'adaptation de la vélaire sourde [k]

Dans certains cas, le son [k] subit quelques modifications phonétiques. Considérons l'exemple de [krafa:tʰa], réalisé aussi [grafa:tʰa], la consonne sourde [k] a donc une double prononciation selon l'usager.

Le [k] et [g] sont dans ce cas en variation libre. Selon la phonétique combinatoire l'assimilation de ces consonnes est due au contact immédiat de [r] en plus de leur formation d'une même syllabe avec le noyau vocalique [a]. Dans d'autres cas, la consonne [k] est substituée par l'uvulaire arabe [q] comme dans l'exemple suivant : Macaroni → [maqaru:nija].

3.2.8. La permutation des consonnes

Dans le même mot, deux consonnes ou plus, peuvent commuter. Cette permutation de phonèmes s'effectue par deux types de transposition : la métathèse et l'interversion.

L'interversion est le changement de position qui se fait entre deux consonnes occupant deux positions séparées à l'intérieur du mot. Dans le [sərfatika] (certificat), par exemple, on remarque un changement de position entre le [t] et le [f].

La métathèse, à différence de l'interversion, est la permutation entre deux consonnes juxtaposés comme c'est le cas du vocable [sbərdila] (espadrilles) où le groupe consonantique *dr* est transformé en *rd*

3.3. Au niveau de la construction syllabique

De point de vue syllabique, les emprunts au français ne dérogent pas à ces trois principes généraux :

- l'augmentation des syllabes,
- la réduction des syllabes,
- le maintien des syllabes.

3.3.1. L'augmentation syllabique

Cet accroissement de syllabes se produit dans les mots féminins qui ont maintenu leur genre d'origine ; ainsi les emprunts d'origines féminins intégrant l'arabe marocain prennent la désinence du féminin marocain [a], l'adjonction de cette marque du féminin change la charpente syllabique des mots, ces derniers qui étaient monosyllabiques deviennent dissyllabiques :

Veste → [fi:sta]

Cvcc cv ccv

Blouse → [blu:za]

Ccvc ccv cv

La même démarche se poursuit pour les vocables dissyllabiques qui, à leur tour, deviennent trisyllabiques :

Gamelle → [gami:la]

Cvcvc cvcvcv

Vitrine → [vitri:na]

Cccv cvccvcv

Il en va autant pour les mots trisyllabiques qui se transforment en quadrisyllabiques, et ainsi de suite.

3.3.2. La réduction des syllabes (aphérèse)

La plupart, pour ne pas dire tous les mots empruntés à initiale vocalique, subissent une troncation au niveau de la voyelle initiale. Échappent à cette règle, les mots introduits à l'arabe marocain avec leurs articles agglutinés.

La chute de cet élément vocalique donne lieu à une nouvelle structure syllabique des mots ayant subi cette réduction. De ce fait, les mots dissyllabiques deviennent monosyllabiques :

Écrou → [kru]

Éponge → [pu:nʒ]

De la même manière, les vocables trisyllabiques se convertissent en dissyllabiques.

Abattoir → [batwa:r]

Vcvcvc cvcvc

Autobus → [tʰobi:s]

Vcvcvs cvcvs

Agrément → [gri:ma]

Vccvcv ccvcv

Il y a également des mots quadrisyllabiques qui ont subi une réduction de deux

syllabes à la fois, une aphérèse (la suppression de la voyelle initiale) et une syncope (la troncation d'un phonème au milieu du mot).

À cette catégorie de mots appartient l'unité *ksi:ra* (accélérer) dont on a enlevé la voyelle initiale [a] et l'avant dernière syllabe [lé], d'autres mots empruntés essuient le même sort :

accélérer → [ksira]
vccvcvcv ccvcv
s'engager → [ga:3a]
cvcvcv cvcv

Conclusion

Il faut tout d'abord avouer que cette étude reste insuffisante pour contourner toutes les adaptations phonologiques opérées sur les emprunts au français. Il n'en demeure pas moins, que ce modeste travail peut constituer une plateforme pour de futures recherches dans ce domaine.

Notre travail consistait à mettre en évidence l'intégration phonologique du lexique d'origine française. Pour ce faire, nous sommes partis d'un corpus que nous avons rassemblé tout au début de notre étude. Ensuite, nous avons fait une analyse phonologique de ces emprunts lexicaux pour voir à quel point ces derniers sont détachés de leurs structures phonologiques d'origine en faveur de celle de l'arabe marocain.

En effet, la présente étude montre, exemples à l'appui, que l'arabe marocain a réussi à adapter ces lexèmes étrangers à son système phonologique, au point que les locuteurs marocains quel que soit leur niveau culturel, depuis l'analphabète jusqu'au locuteur bilingue, utilisent quotidiennement ces emprunts sans aucun problème. On peut dire finalement que la crainte des puristes et fondamentalistes vis-à-vis du phénomène de l'emprunt linguistique, si souvent considéré comme un intrus pernicieux, n'est pas justifiée.

Bibliographie

- Cantineau J. 1950. « Réflexions sur la phonologie de l'arabe marocain ». *Hesperis Tamuda* 37, 1/2, p. 193-207.
- Deroy L. 1956/1980. *L'emprunt linguistique*. Paris : Société d'Éditions Les belles lettres.
- Dubois J. et al. 1973. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Librairie Larousse.
- Embarki M. 1997. « La quantité vocalique en arabe marocain : entre l'apparement historique et la réalité acoustique, la voyelle dans tous ses États ». *Journées d'Études Linguistiques*, Nantes. p. 44-49.

- Guilbert L. 1975. *La créativité lexicale*. Paris : Larousse.
- Hassaoui M. 1980. *Le système phonologique de l'arabe marocain de Rabat*. Thèse de 3ème cycle, Université de Provence : Aix-Marseille.
- Khomsî A. 1970. *Étude phonétique et phonologique de l'arabe marocain de Casablanca*. Thèse de 3ème cycle, Université Rabelais : Tours.
- Loubier C. 2008. *Langues au pouvoir politique et symbolique*. Paris : L'Harmattan.
- Loubier C. 2011. *De l'usage de l'emprunt linguistique*. Montréal, Office québécois de la langue française.
- Mgherfaoui Kh. et al. 2017. *Qamus ad-dari3a al-mayribiya*. Casablanca, Centre Zagora pour le Développement du dialecte.
- Pavel S. 1989. « Néologie lexicale : transfert, adaptation, innovation ». *TTR traduction, terminologie, rédaction* vol. 2, n° 1, p. 125-137.
- Quemada B. 1971. *Banque de mots*. In « Les néologismes » Sablayrolles J. F, Collection Que sais-je ? Paris, Presses universitaires de France.
- Sablayrolles J.F., Jacquet-Pfau C. 2008. « Les emprunts : du repérage aux analyses. Diversité des objectifs et des traitements ». *Neologica* 2, p. 19-38.
- Sinaceur Z. 1994, *Le dictionnaire Colin d'arabe dialectal marocain*. Rabat. Paris : Al-Manahil.
- Touratier C. 1994, « Le problème de l'emprunt ». *Travaux du Cercle Linguistique d'Aix-en-Provence* 12, p. 11-22.
- Weinreich U. 1953/1979, *Languages in contact : Findings and Problems*. New York : Mouton de Gruyter.

Notes

1. Le xénisme est un lexème étranger introduit dans une langue-hôte sans subir aucune modification, c'est la première étape de l'emprunt lexical.
2. Le [e] est maintenu à cause du contact avec une consonne emphatique.
3. L'arabe classique compte 14 consonnes solaires. Elles se distinguent des consonnes lunaires par le fait qu'elles n'assimilent pas le [j] de l'article.

Synergies Chili n° 16 / 2020



Entretien avec...





Entretien avec Alice Rasson
Wallonie Bruxelles International
a.rasson@alac-wbi.be

Propos recueillis par Anne Vangor
Instituto francés de Chile
annevangor@gmail.com



Entretien réalisé le vendredi 17 mai 2019

Introduction

La promotion et la diffusion du français au Chili, que ce soit dans le monde universitaire ou culturel, est le résultat de synergies entre différents acteurs, chiliens et internationaux. Aujourd'hui, nous consacrerons cette rubrique à Alice Rasson, jeune belge francophone qui sillonne le pays en sa qualité d'agent de liaison académique et culturelle envoyée par Wallonie-Bruxelles International (WBI). Découvrons avec elle, en quoi consiste sa mission au Chili.

Bonjour, Alice Rasson. Pour commencer cet entretien, pourriez-vous vous présenter brièvement ?

Bonjour. Tout d'abord, merci de me donner l'occasion de faire cet entretien et de pouvoir m'exprimer auprès du lectorat de la revue *Synergies Chili*. Je m'appelle donc Alice Rasson et j'ai étudié la philologie romane à l'Université Catholique de Louvain. C'est là que j'ai appris la langue espagnole et que j'ai découvert les cultures hispanophones de manière plus large. Pendant mes études, j'ai aussi eu l'occasion d'étudier six mois à l'université Nacional de la Plata en Argentine où j'ai perfectionné ma pratique de l'espagnol.

Quant à mon parcours professionnel, il est assez international. J'ai enseigné le français pendant un an à Madrid, en Espagne. Ensuite, j'ai travaillé comme lectrice pour Wallonie-Bruxelles International pendant deux ans à l'Université Eötvös Loránd de Budapest. Après cette expérience, j'ai travaillé pour l'éditeur scientifique international Peter Lang, qui publie des recherches en sciences humaines, en plusieurs langues. Mon intérêt pour la publication scientifique plurilingue est donc, grand.

Aujourd'hui, me voici au Chili, de nouveau pour Wallonie-Bruxelles International.

L'internationalisation est importante pour moi parce que j'aime l'apprentissage des langues, la découverte de l'autre, l'échange interculturel. J'apprécie aussi de voyager, évidemment et ma deuxième passion est la lecture. La littérature a une grande place dans ma vie.

En quoi consiste votre travail au Chili ? Pourquoi est-il important d'après vous ?

Mon travail ici est celui d'agent de liaison académique et culturelle pour Wallonie-Bruxelles International. C'est l'agence en charge des relations internationales de la Fédération Wallonie-Bruxelles, fédération qui représente la partie francophone de la Belgique. En effet, la Belgique est un pays trilingue : on y parle français dans le sud et à Bruxelles, flamand au nord et à Bruxelles également et allemand à l'est du pays. Ma mission pour Wallonie-Bruxelles International au Chili est variée et comporte trois volets principaux.

Le premier volet est un volet pédagogique : j'enseigne les cultures et les littératures francophones à un public universitaire, à l'université de Concepción principalement, mais aussi dans d'autres universités à des occasions plus spécifiques. Je peux intervenir dans un cadre précis : proposer des conférences à l'occasion de journées thématiques, sur la bande-dessinée par exemple, ou intervenir dans des séminaires de littérature comparée.

Les deux autres missions, que je mène en étroite collaboration avec la Délégation Wallonie-Bruxelles de Santiago concernent d'une part, la coopération académique (le développement d'échanges, de projets de recherche interuniversitaire) et d'autre part, la promotion culturelle de la Belgique francophone à travers différentes manifestations comme des cycles de cinéma, des concerts, des expositions, des conférences... Un objectif commun réunit ces trois missions : la diffusion de la langue française, des valeurs qu'elle véhicule et de sa diversité.

Pour moi, c'est important de montrer la diversité de la langue française et ses variétés à tous les étudiants de français et tous les francophiles au Chili. C'est important de montrer que l'on ne parle pas seulement français en France, mais sur les cinq continents.

Enfin, les différents objectifs de ma mission sont tous liés au dialogue avec l'Autre, à la rencontre avec d'autres individualités et leur propre culture. Pour moi, ces échanges interculturels sont fondamentaux dans un monde qui ne cesse de s'internationaliser.

Pourriez-vous nous parler un peu de l'histoire de la collaboration entre Wallonie-Bruxelles International et le Chili ?

La collaboration entre le Chili et Wallonie-Bruxelles International a une longue histoire et s'est développée autour de différents outils de collaboration. De 1993 à 2005, l'Agence Chilienne de Coopération Internationale (AGCI) et l'Association pour la Promotion de l'Éducation et de la Formation à l'Étranger (APEFE) partageaient un accord interinstitutionnel de coopération. Ensuite, en 1997 à Santiago, un accord cadre de coopération a été signé entre les gouvernements de la communauté française et de la région wallonne d'une part, et le gouvernement de la République du Chili, d'autre part. Cet accord donne lieu à une commission mixte paritaire renouvelée tous les 3 ans qui se compose de projets dans les sphères de l'innovation, de l'éducation et de la culture. En décembre 2018, une délégation chilienne est venue à Bruxelles dans les locaux de WBI et nous avons signé un accord portant sur la réalisation de 28 projets qui seront développés de 2019 à 2021. Cet accord inclut la mobilité universitaire : des chercheurs belges francophones pourront venir au Chili et, dans l'autre sens, des professeurs et des chercheurs chiliens pourront se rendre en Belgique francophone.

Il existe également depuis plusieurs années un réseau Wallonie-Bruxelles International actif au Chili, grâce à la présence physique de la délégation Wallonie-Bruxelles à Santiago, fondée en 2005, et à l'ancienne présence de lectrices dans deux universités chiliennes : Universidad Metropolitana de las Ciencias de Educación à Santiago et Universidad de Concepción. Le réseau des lecteurs a été remplacé en 2018 par celui d'agents de liaison académique et culturelle, dont je fais partie. Cette présence de Wallonie-Bruxelles International permet d'assurer une participation belge francophone à des événements internationaux, comme la fête de la Francophonie au mois de mars, le festival du film européen au mois de mai, etc.

Depuis quand travaillez-vous au Chili ? Quelles ont été les actions concrètes que vous avez mises en place ?

Je suis arrivée au mois de septembre 2018 à Concepción qui est un terrain fertile pour les projets académiques et culturels. En effet, la présence de plusieurs universités dynamise l'offre culturelle et les échanges interculturels. D'un point de vue culturel, j'ai eu l'occasion cette année, d'y organiser la fête de la Francophonie en collaboration avec l'Alliance Française de Concepción, l'ambassade de Suisse au Chili et d'autres acteurs francophones de la ville, durant laquelle nous avons proposé des films, une exposition, un concert et des conférences. Par ailleurs, j'ai pu apporter une petite touche belge au centenaire de l'Université de Concepción

à travers un cycle de cinéma, organisé par la Faculté des Humanités et Arts de l'université. Nous y présenterons au mois de juin, le film belge *Tokyo fiancée* de Stéphane Liberski, une adaptation du roman d'Amélie Nothomb *Ni d'Ève ni d'Adam*. J'ai aussi présenté l'exposition *60 ans des Schtroumpfs* dans différentes villes du sud du Chili et proposé par la même occasion, un focus sur la bande dessinée belge qui est un élément important de notre patrimoine culturel national.

An niveau académique, je participe notamment à des salons de mobilité étudiante. La semaine prochaine, je présenterai l'éducation supérieure en Belgique aux étudiants chiliens de l'Universidad Católica de la Santísima Concepción.

D'un point de vue pédagogique, je propose aux étudiants de l'Universidad de Concepción des séminaires littéraires qui se centrent sur la littérature francophone contemporaine. C'est très important pour moi que les étudiants soient sensibilisés à l'actualité francophone dans tous les domaines culturels, mais aussi à la diversité du monde francophone. Dans ces cours, j'aborde notamment des auteurs francophones dont le français n'est pas la langue maternelle mais la langue d'exil, une langue apprise bien souvent à l'âge adulte. Je parle ainsi d'écrivains comme le grec Alexakis Vassilis, la hongroise Agota Kristof ou encore la vietnamienne Kim Thúy, émigrée au Québec. Pour moi, ces auteurs illustrent parfaitement la diversité et l'inclusivité du monde francophone.

Quels ont été les défis les plus difficiles à relever depuis votre arrivée ?

J'ai rencontré plusieurs défis que je suis toujours en train de relever. Tout d'abord, m'adapter à la variété de l'espagnol parlée au Chili, qui est très différent de celui que j'ai pu apprendre en Argentine et à Madrid. C'est un défi très intéressant pour moi - et agréable à relever - car cette variété chilienne reflète la société, via ses emprunts à d'autres langues en contact, comme le mapudungun. Une deuxième difficulté est la gestion des longues distances au Chili. Nous aimerions travailler avec un grand nombre d'universités ou de partenaires culturels du Nord au Sud du Chili mais c'est un défi quotidien en raison des distances. Il faut donc choisir, identifier des priorités dans les projets que nous voulons mettre en place et les opportunités qui nous sont offertes.

Vous travaillez essentiellement avec des publics universitaires. Percevez-vous des différences entre le monde universitaire belge et chilien ?

Oui, effectivement, c'est également un défi que je n'ai pas mentionné. Il m'a fallu comprendre en profondeur l'organisation de l'éducation supérieure au Chili qui est très différente de la nôtre en Belgique puisque, chez nous, l'éducation supérieure

(université et hautes écoles) est exclusivement publique. En Belgique, les étudiants payent un droit d'inscription, appelé le minerval, mais celui-ci est minime en comparaison avec le prix payé par les étudiants chiliens, ici. Cette différence amène bien sûr des enjeux propres à chaque système. Nous n'avons pas non plus d'examen d'entrée à l'université, comme la Prueba de Selección Universitaria (PSU) au Chili, à l'exception de quelques filières. Il y a aussi des différences de fonctionnement, dues au système de Bologne, appliqué en Europe, qui régit le système des crédits, des grades universitaires, l'organisation des cycles, ce qui ne facilite pas toujours le processus de reconnaissance et d'équivalence des diplômes.

Un autre aspect des universités chiliennes a attiré mon attention : ici, les bureaux d'extension et de *vínculo con el medio* (lien avec la communauté) qui existent dans chaque université sont très actifs. Ils représentent une des missions fondamentales des universités chiliennes, parallèlement à la recherche et à l'enseignement. C'est un élément que je trouve très intéressant car cela permet de construire des projets bidimensionnels qui soient à la fois culturels et académiques, destinés à toute la communauté et à tous les âges. Nous travaillons d'ailleurs, énormément avec les bureaux d'extension universitaires. Cette semaine par exemple, nous avons participé aux journées du comics de l'Université Bernardo O'Higgins, organisées par l'équipe d'extension et nous y avons proposé des conférences à des étudiants en journalisme et en psychologie, mais aussi à des groupes de jeunes enfants dont le collègue avait été invité par l'université.

La connaissance du français ajoute-t-elle une plus-value à la recherche universitaire au Chili ?

Il faut être conscient qu'aujourd'hui, la grande majorité de la recherche en sciences exactes s'écrit en anglais et qu'une bonne partie de la recherche en sciences humaines s'écrit également dans cette langue, et ce dans un souci de diffusion internationale. Toutefois, la publication d'une recherche n'est que l'aboutissement d'un processus long qui implique des lectures, des échanges, des partages de savoirs et de pratiques, et je pense que ce processus de dialogue et de coopération se fait toujours dans des environnements bilingues et non exclusivement anglophones. Je pense que le français reste une langue importante dans ces échanges entre scientifiques. D'ailleurs, il existe un réseau universitaire francophone mondial grâce notamment aux initiatives de l'Agence Universitaire de la Francophonie qui renforce la coopération entre les universités membres de son réseau. Récemment, l'Agence Universitaire de la Francophonie et l'Académie royale de Belgique ont ouvert une chaire des mondes francophones qui soutient la mobilité d'un chercheur étranger en

Fédération Wallonie-Bruxelles et dont le français doit être, au moins en partie, une langue de travail. Nous soutenons la candidature d'un professeur en biochimie de l'Université de Concepción qui travaille au quotidien avec de nombreux chercheurs français et belges dans la langue de Molière. Le travail de recherche au quotidien peut s'effectuer en français, même si la diffusion des résultats se fait en anglais.

Au-delà de la recherche, le français a aussi sa place au Chili, à travers d'autres disciplines comme la traduction, la pédagogie mais aussi le tourisme comme c'est le cas à l'Université de Playa Ancha, à travers la filière de tourisme multilingue ou encore de la gastronomie. Enfin, n'oublions pas que le français est une langue utilisée notamment, au sein de nombreuses organisations internationales.

Quels futurs projets aimeriez-vous développer au Chili?

Une de nos actions principales est de nous intégrer dans des initiatives locales en y apportant une petite touche belge. Par exemple, chaque année, il y a des pièces de théâtre belges qui sont présentées lors du festival international *Santiago a mil*, des films belges sont projetés pendant le festival de cinéma européen et nous prenons part également aux festivités de la Francophonie. Nous aimerions développer ce type de partenariat avec d'autres événements comme la Foire du livre ou le Festival de théâtre de la région Bío Bío. Ce sont des événements qui nous intéressent car les échanges internationaux y sont importants et ils encouragent de nouvelles amitiés entre artistes qui peuvent, à leur tour, déboucher sur d'autres projets culturels et la création de nouveaux réseaux.

J'aimerais également développer des projets qui portent sur l'échange entre les cultures chilienne et belge. Ils illustrent les relations fortes qui existent entre nos deux pays et soulignent les convergences qu'on peut retrouver entre leurs identités respectives. Nous aimerions par exemple, faire circuler une exposition sur les travaux d'un photographe belge qui a fait un voyage d'un an, du nord au sud du Chili et qui pose un regard étranger et poétique sur les paysages chiliens. Nous pensons aussi développer un projet avec la VIIIème région autour de l'identité minière qui fait partie de notre histoire autant que de celle de cette région, dans les villages de Lota et Coronel, l'exploitation du charbon ayant été très importante au 19ème et au début du 20^e siècle dans la région hennuyère.

Finalement, j'aimerais aussi m'impliquer dans des projets de promotion de la langue française en participant ou en organisant des colloques autour de la langue française, du plurilinguisme ou de l'apprentissage des langues. Par ailleurs, je m'associe aussi à l'Association des Professeurs de Français pour offrir mon appui durant les formations des professeurs.

Merci beaucoup Alice Rasson. Voulez-vous ajouter quelques mots pour les lecteurs de la Revue du Gerflint *Synergies Chili* ?

Je propose de finir cet entretien par une petite citation littéraire et puisque c'est de circonstance, je citerai Vassilis Alexakis, un écrivain grec francophone qui vit à Paris. Dans tous ses romans, il évoque sa double identité, grecque et française et son apprentissage des langues : *Les langues vous rendent l'intérêt que vous leur portez. Elles ne vous racontent des histoires que pour vous encourager à dire les vôtres. Comment aurais-je pu écrire en français si la langue ne m'avait pas accepté tel que je suis ? Les mots étrangers ont du cœur. Ils sont émus par la plus modeste phrase que vous écrivez dans leur langue, et tant pis si elle est pleine de fautes.* (V. Alexakis : *Les mots étrangers*, 2002).

Conclusion

C'est sur cette citation que nous concluons cet entretien. Nous vous souhaitons une bonne continuation, Alice Rasson et beaucoup de succès dans vos différents projets.

Synergies Chili n° 16 / 2020



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinateurs scientifiques •

Marie-Noëlle Antoine fut institutrice en France puis, elle a pris son envol pour l'Amérique du Sud, à l'âge de 25 ans, où elle s'est toujours engagée pour une éducation plus juste, plus accueillante, plus généreuse, plus joyeuse, cela auprès de publics extrêmement divers et complexes (enfants des rues, jeunes filles en prison...). Elle a repris tardivement des études universitaires, tout d'abord un Master Professionnel en Ingénierie de Formation Linguistique à la Sorbonne et ensuite, un Doctorat en Éducation à Nice Sophia Antipolis. Elle préfère se définir comme une artiste-pédagogue au carrefour entre les langues, les cultures, la formation à la collaboration et la solidarité. Elle est conteuse, artiste-clown et possède une expertise dans la formation des enseignants de français en particulier mais également d'autres langues ou des professionnels de l'éducation en général : elle nomme sa proposition formative Trans-Formation et y entrelace l'analyse des pratiques pédagogiques, la représentation théâtrale et le conte. Elle a eu l'occasion de diffuser au Chili et en Équateur cette proposition formative. Elle est co-rédactrice en chef de la revue *Synergies Chili* depuis 2013.

Isabel Alvarado Gutiérrez est professeur de langue, littérature et culture françaises à l'Université de Concepción au Chili, depuis 2004. C'est son expérience professionnelle auprès d'apprenants de tous niveaux qui l'a poussée à s'intéresser aux processus d'acquisition des langues étrangères. En 2018, elle obtient un Doctorat en Sciences du Langage à Aix-Marseille Université en France : sa thèse doctorale porte sur le rôle des langues sources et les phénomènes de transferts syntaxiques dans l'acquisition du groupe verbal en français L3 par des étudiants de la filière de Traduction/Interprétation en langues étrangères de l'Université de Concepción. Ses thèmes de recherche tournent autour du plurilinguisme, de l'acquisition des langues, notamment les langues tierces, et du lien entre les recherches acquisitionnistes et la didactique des langues étrangères. Elle s'intéresse également à l'enseignement de la littérature, de la culture et de la grammaire en classe de Français Langue Étrangère. Elle s'investit par ailleurs dans la formation continue des professeurs de français du Chili.

• Auteurs des articles •

Javier Agüero Águila est Docteur en Philosophie de l'Université Paris 8 Vincennes/Saint-Denis. Actuellement, il est professeur au Département de Philosophie de l'Université Catholique del Maule et directeur du Centre de Recherche sur la Religion et la société (CIRS-UCM). Il a publié le livre *Les silences du pardon. Sur le Chili post-Pinochet* (L'Harmattan, 2019) et plusieurs articles dans des revues spécialisées, et il a traduit des philosophes contemporains en espagnol, parmi lesquels Jacques Derrida et Marc Crépon.

María Graciela Badilla Quintana est licenciée en communication sociale, elle détient un Master en éducation et un Doctorat en recherche pédagogique. Elle est également journaliste et professeur du primaire. Elle a obtenu des bourses pour réaliser des études de troisième cycle de l'Agence de Gestion des Aides Universitaires et de Recherche du Gouvernement chilien ainsi que de la Generalitat de la Catalogne et de l'Agence Espagnole de Coopération Internationale. Elle est actuellement Directrice du Doctorat en Éducation et du *Journal of Studies and Experiences in Education*, REXE, de l'Université Catholique de la Santísima Concepción, au Chili. Elle donne des cours sur l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'apprentissage du premier et du troisième cycles. Elle dirige sa recherche autour des stratégies, des ressources pour le leadership, de la formation et de l'innovation éducatives avec l'appui des TICs et leur impact sur les organisations éducatives.

Ignacio Salamanda Garay est Professeur de philosophie et possède une Maîtrise en éducation. Il est actuellement doctorant du programme de Doctorat en Éducation en consortium de l'Universidad Católica de la Santísima Concepción, au Chili. Il est boursier de doctorat à l'Agence nationale de recherche et de développement (ANID-Folio/21170028) et étudiant de thèse du Centre de recherche en éducation et développement, CIEDE-UCSC. Ses lignes de recherche sont l'innovation éducative et la philosophie de l'Éducation, et ses sous-domaines de recherche sont le développement des compétences pour le XXI^e siècle, l'informatique éducative, les méthodologies actives et l'épistémologie.

Claudia Milena Pérez Guerrero est professeur de Français Langue Étrangère, d'Anglais Langue Étrangère, d'espagnol et de pédagogie. Elle est également titulaire d'un Master 2 de l'Université de Nantes en Français Langue Étrangère mention très bien (Spécialité analyse des discours et didactique du FLE/FLS), d'un Master 2 de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Formée en interne au sein de Distribution S.A.S à la production des contenus pour des objets virtuels d'apprentissage (OVAS), elle a perfectionné, avec ses années d'expériences professionnelles, ses compétences dans la création de ressources pédagogiques numériques et leur application dans l'acquisition

de compétences pour l'enseignement et l'apprentissage des langues ainsi que la gestion de tous types de public en situation d'enseignement ou de formation professionnelle.

Claudia Rincón Restrepo a suivi une formation initiale de traductrice à l'Université d'Antioquia en Colombie. Elle a ensuite obtenu un Master en Enseignement de l'espagnol comme langue étrangère à l'Université de León en Espagne (formation à distance), ainsi qu'un Master 1 en Sciences du langage à l'Université Paris VIII et un Master 2 Recherche en Didactique des langues et des cultures à l'Université Sorbonne-Nouvelle à Paris. Elle a finalement effectué un Doctorat en Didactique des langues dans cette dernière université. Ses axes de recherche sont l'interculturalité, la politique linguistique du français, l'enseignement universitaire du français, la littérature francophone ou littérature monde en français et la didactique du texte littéraire en cours des langues étrangères. Elle est actuellement professeur d'espagnol certifiée à l'École bilingue Jeannine Manuel à Paris. Elle vient d'obtenir la qualification en Sciences du langage de la CNU en vue de devenir par la suite Maître de Conférences à l'université.

Nisreen Abu Hanak est professeur associée à l'Université de Jordanie depuis 2010. Elle est actuellement la chef du Département de français et d'anglais. Elle est titulaire d'un Doctorat en Sciences du langage et en Didactique des langues à la Sorbonne Nouvelle à Paris. Sa thèse doctorale porte sur le programme de formation des futurs enseignants de français à l'Université en Jordanie. Ses domaines de recherche sont la didactique du français langue étrangère, le contact des langues et les sciences du langage.

Mjid El Garni est né à Sidi Slimane, au Maroc, le 27 juillet 1979. Il a obtenu son Baccalauréat en Sciences agronomiques en 1998 avec mention. Après ses études en agronomie, il s'est orienté vers l'étude de la langue française. En 2013, il a obtenu la Licence en études françaises, option linguistique, à la Faculté de Lettres et Sciences Humaines de l'Université Ibn Tofail, Kénitra au Maroc. Il a également obtenu un diplôme de Master en Didactique, Langue et Littérature en 2015, dans la même université. Il poursuit actuellement sa formation doctorale à la Faculté de Lettres et Sciences humaines de l'Université Ibn Tofail au Maroc. Il est également professeur de français au Lycée Prince Moulay Abdeddah, situé à Sidi Slimane.

• **Auteurs de l'entretien** •

Alice Rasson est agent de liaison académique et culturelle pour Wallonie-Bruxelles International au Chili. Sa mission consiste à dispenser des cours de littérature et culture francophones principalement à l'Université de Concepción et dans le milieu universitaire chilien en général. Elle promeut par ailleurs la langue française et la culture francophone de Belgique au Chili et renforce la coopération académique entre les institutions d'éducation supérieure de la Fédération Wallonie-Bruxelles et les universités chiliennes.

Dotée d'un Master en Langues et Littératures Françaises et Romanes à l'Université Catholique de Louvain, elle enseigne le français et les littératures francophones depuis 2012 (Madrid, Budapest, Concepción). Elle a également travaillé dans le secteur de l'édition scientifique (Peter Lang) et a contribué à plusieurs publications pédagogiques et littéraires (Éditions Érasme, Lemaître Publishing, Revue d'études françaises et Presses universitaires de Bordeaux).

Anne Vangor est née en 1986 en Belgique. Elle y a fait ses études et a obtenu un Master en Langues et Littératures Françaises et Romanes à l'Université Libre de Bruxelles. Après ses études, elle est partie au Chili où elle a travaillé de 2010 à 2015 comme lectrice pour Wallonie Bruxelles International à la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Santiago du Chili) et à la Universidad de Concepción (Concepción). Actuellement, elle travaille comme professeur de Français Langue Étrangère au Collège Suisse de Santiago et à l'Institut Français du Chili.

Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.chili@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en espagnol puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page. Comptes rendus et entretiens seront en langue française.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hypertexte, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française.

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale, sauf accord entre le Gerflint et un organisme pour participation financière au tirage.



Synergies Chili, n° 16 / 2020

Revue du GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Iran	Synergies Turquie
Synergies Italie	Synergies Venezuela
Synergies Mexique	

***Essais francophones* : Collection scientifique du GERFLINT**

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies Chili, n° 16 / 2020

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT - Sylvains-les-Moulins - France - Copyright n° ZSN6CE3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Les changements, les remises en question, les mutations plus ou moins brusques nous poussent à concevoir des solutions au-delà des anciennes limites, à construire de nouvelles synergies, à imaginer de nouvelles voies d'innovation. Regarder le passé, en faire le bilan sans concessions pour penser l'avenir n'a jamais été aussi impérieux. Ce numéro 16 de la revue *Synergies Chili* s'inscrit, à sa modeste mesure, dans cet élan qui cherche à construire l'avenir sur les bases d'une analyse du passé. Dans ce numéro, nous vous proposons plusieurs articles qui parlent d'innovation, d'adaptation, de recherches de solutions. L'humain et le technologique se retrouvent ici au cœur de certaines propositions.