

CORNEAT Tom



UNIVERSITÉ DE NANTES



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*

Master 2 Sciences du Langages

Parcours Français Langue Étrangère

Mémoire de Master 2

Année 2017-2018

Université de Nantes

Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá

**« Comment rendre compte de la *portée culturelle* des mots par les compétences sémantico-discursives dans un contexte d'enseignement de Français Langue Etrangère ? L'exemple des mots *métis.sse* et *métissage* auprès d'étudiants Colombiens ».**

(¿Cómo explicar la importancia cultural de las palabras mediante las habilidades semántico-discursivas en un contexto de enseñanza del francés como lengua extranjera? El ejemplo de las palabras mestizo y mestizaje con estudiantes colombianos).

Sous la direction de Nathalie Garric (Université de Nantes)

Et d'Ernesto Camacho (Universidad Pedagógica Nacional)

Octobre 2018

CORNEAT Tom



UNIVERSITÉ DE NANTES



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*

Master 2 Sciences du Langages

Parcours Français Langue Étrangère

Mémoire de Master 2

Année 2017-2018

Université de Nantes

Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá

**« Comment rendre compte de la *portée culturelle* des mots par les compétences sémantico-discursives dans un contexte d’enseignement de Français Langue Etrangère ? L’exemple des mots *métis.sse* et *métissage* auprès d’étudiants Colombiens ».**

(¿Cómo explicar la importancia cultural de las palabras mediante las habilidades semántico-discursivas en un contexto de enseñanza del francés como lengua extranjera? El ejemplo de las palabras mestizo y mestizaje con estudiantes colombianos).

Sous la direction de Nathalie Garric (Université de Nantes)

Et d’Ernesto Camacho (Universidad Pedagógica Nacional)

Octubre 2018

|  |   |  |
|--|---|--|
| <br>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA<br>NACIONAL<br><small>Advancing the Profession</small> | <i>FORMATO</i>                              |  |
|  | <i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i> |  |
| <b>Código: FOR020GIB</b>   | <b>Versión: 01</b>                          |  |
| <b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>   | <b>Página 3 de 144</b>                      |  |

| <b>1. Información General</b> |  |
|-------------------------------|--|
| <b>Tipo de documento</b>      | Tesis de Maestría en investigación.  |
| <b>Acceso al documento</b>    | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central  |
| <b>Título del documento</b>   | Comment rendre compte de la portee culturelle des mots par les competences semanticodiscursives dans un contexte d'enseignement de Frangais Langue Etrangere ? L'exemple des mots metis. sse et metissage aupres d'etudiants Colombiens. (¿Cómo explicar la importancia cultural de las palabras mediante las habilidades semántico-discursivas en un contexto de enseñanza del francés como lengua extranjera? El ejemplo de las palabras mestizo y mestizaje con estudiantes colombianos). |
| <b>Autor(es)</b>              | Corneat, Tom   |
| <b>Director</b>               | Camacho, Ernesto (Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá). Garric, Nathalie (Université de Nantes).   |
| <b>Publicación</b>            | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2018.115p.  |
| <b>Unidad Patrocinante</b>    | Universidad Pedagógica Nacional  |
| <b>Palabras Claves</b>        | REPRESENTACIONES; MESTIZO; MESTIZAJE; FRANCÉS; DISCURSO.   |

| <b>2. Descripción</b>   |
|---|
| <p>En esta tesis, se tratan de abordar [as representaciones sociolingüísticas y culturales liadas en las palabras mestizo y mestizaje en español de Colombia y en francés de Francia. En esta tesis se da cuenta de los aportes de la Semántica de los Posibles Argumentativos que se presenta como un modelo para analizar el significado de las palabras y de su inserción en el discurso. Este modelo lingüístico nos sirve de herramienta didáctico para la clase y de diferenciar el use de las palabras mestizo y mestizaje en el discurso encargada culturalmente de manera diferente.</p> |

### 3. Fuentes

Galatanu, Olga ; Galisson, Robert ; Charaudeau, Patrick ; Abdallah-Pretceille ; Anscombe, J. C ; Ducrot, Oswald ; Pescheux, Marion ; Putnam, Hilary

### 4. Contenidos

El origen de la reflexión que sigue es un cuestionamiento personal sobre el aprendizaje de idiomas. Esta reflexión comenzó al escribir la tesis de Master 1, que pretendía distinguir el significado y el significado dentro del éxito de la unidad léxica utilizando corpus lexicográficos construidos a partir de diccionarios franceses y definiciones de Estudiantes colombianos recogidos durante las entrevistas. Luego buscamos "¿cómo explicar el 'alcance cultural' de las palabras con habilidades semánticas y pragmáticas? Gracias a la palabra éxito. Para responder a esta problemática, utilizamos el modelo de la Semántica de Argumentaciones Posibles (a partir de ahora SPA), introducido por O. Galatanu en 1999. Uno de los objetivos de la tesis era formar el modelo del SPA para una aplicación de este modelo durante la pasantía del Máster 2 en la clase FLE, luego se estableció al final de la tesis del Máster 1. De hecho, según lo propuesto por Moirand (2017) "la pregunta principal que surge, me parece, es La cuestión del significado: ¿podemos ignorar el significado lingüístico (el de las palabras, los sonidos, las expresiones, las construcciones, las formulaciones, incluso las representaciones visuales: imágenes, fotos, gráficos de computadora, dibujos de prensa ...) cuando ¿Tratamos de entender el significado social de la comunicación mediática? ". Sin hablar de "comunicación de medios", nuestro objeto de estudio se centrará en el "significado lingüístico" de las palabras para "entender el significado social".

Para responder al problema así expuesto y las hipótesis emitidas para identificar el alcance cultural de las palabras y su contribución al significado, comenzaremos proponiendo un marco teórico que contenga los temas de comunicación intercultural, en el que las nociones de cultura, Identidad y lenguaje. Luego, enfocaremos nuestro objeto en el léxico para comprender los problemas semánticos, antes de pasar al modelo de la Semántica de los posibles argumentos (SPA). En una segunda parte, presentaremos el contexto de la investigación y luego nos centraremos en el análisis del diccionario de las palabras mestizo, mestiza y mestizaje. La tercera parte presentará la metodología de encuesta elegida para llevar a cabo el inventario de representaciones sociolingüísticas y culturales de las palabras mestizo, mestiza y mestizaje en los idiomas francés y español. El inventario se realizará como parte del modelo SPA. Luego procederemos, según lo recomendado por este modelo, confiando, entre otras cosas, en las definiciones presentes en los diccionarios y aquellas reconstruidas por los estudiantes interesados en nuestro estudio. Finalmente, para finalizar, propondremos una secuencia didáctica alrededor de las palabras mestizo, mestiza y mestizaje con una clase de nuestro lugar de entrenamiento.

### 5. Metodología

El objeto de estudio de nuestra investigación nos invita al mismo tiempo en la lengua español que la lengua francesa. Situamos nuestra investigación en un estudio comparativo entre estos dos idiomas. La hipótesis que defendemos es que las palabras mestizo. A y mestizaje (en los idiomas) no están cargado culturalmente de la misma manera. Esta carga cultural se encuentra entonces en el discurso. El método utilizado es el de una encuesta cuantitativa. Se desarrollaron tres cuestionarios con las siguientes variables: el idioma de los cuestionarios y la población de la encuesta. La metodología reproduce los ejes principales del modelo de la semántica de los posibles argumentativos.

### 6. Conclusiones

Los resultados de la encuesta nos permitieron cuestionar las representaciones sociolingüísticas y culturales de los participantes de la encuesta y construir una secuencia. En primer lugar, el estudio de las representaciones sociolingüísticas y culturales de las palabras mestizo/a y mestizaje (en los dos idiomas) nos permitió ver que existían problemas sociales y de identidad asociados a las palabras en cada una de las dos culturas gracias a los aspectos relacionados con la "raza" y la "colonización". En segundo lugar, los resultados de la encuesta nos ayudaron a construir una secuencia didáctica para una clase de francés como lengua extranjera basada en ambos idiomas para una mejor comprensión del vocabulario en contexto.

|                       |                                     |
|-----------------------|-------------------------------------|
| <b>Elaborado por:</b> | Corneat, Tom.                       |
| <b>Revisado por:</b>  | Camacho, Ernesto. Garric, Nathalie. |

|  |    |    |      |
|--|----|----|------|
| <b>Fecha de elaboración del Resumen:</b> | 10 | 12 | 2018 |
|--|----|----|------|

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mes directeurs de Mémoire, Madame Nathalie GARRIC et Monsieur Ernesto Camacho, pour les conseils et le temps qu'ils ont consacré à ce mémoire. Un remerciement tout particulier à Madame Nathalie GARRIC qui m'a accompagné dans l'élaboration des Mémoires de Master 1 et 2. Ses positionnements et sa sincérité lors de nos échanges ont participé à toujours aller plus loin dans mes réflexions.

Mes remerciements vont aussi à Monsieur Abdelhadi BELLACHHAB pour son accompagnement durant les deux années de Master et particulièrement lors du premier semestre du Master 2.

Mes remerciements vont également à tous les professeurs de FLE de l'UPN, Carl Machuca, Daiana Gómez, Ernesto Camacho, Jaime Ruiz Vega, Oscar Ovalle, Orlando Avila, Ricardo Leuro, Virginia Triviño et Natalia Perez pour leur accueil au sein de l'UPN. Un Remerciement plus particulier à Natalia Perez pour avoir dispensé le « seminario de investigacion » sans lequel le mémoire n'aurait pas avancé aussi rapidement.

Je tiens à remercier Madame Patricia Moreno, coordinatrice de la co-diplômation à Bogotá, qui nous a accueillis au sein de l'Université. Elle a toujours répondu présente, même pour faire entrer mes parents lorsque ces derniers souhaitaient visiter l'UPN.

Mes remerciements s'adressent également à Caroline Barbot pour son aide et son soutien.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à ma mère Chantal THABOURIN pour son soutien et pour avoir bien voulu réaliser la relecture de ce travail.

Enfin, je tiens également à exprimer ma reconnaissance à tous les étudiants de l'UPN qui m'ont aidé dans ce travail et sans qui la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible.

## Table des matières

|   |    |
|---|----|
| Introduction.....   | 10 |
| Partie I : Cadrage théorique et méthodologique de la construction du sens .....                 | 14 |
| 1. Fondements théoriques : les enjeux de la communication interculturelle .....                 | 14 |
| 1.1. Les cultures et leurs enjeux .....   | 14 |
| 1.2. Notre identité fait-elle de nous les représentants de notre culture ? .....                | 15 |
| 1.3. Identités et langues .....   | 17 |
| 2. Le lexique et sa potentielle part culturelle.....  | 18 |
| 2.1. Le lexique.....  | 18 |
| 2.2. Vision du monde différente : le signe entre signifiant et signifié .....                   | 19 |
| 2.3. Signification et environnement social et culturel .....                                    | 21 |
| 2.4. L'hypothèse de la lexiculture.....   | 22 |
| 2.5. Le dictionnaire comme outil didactique.....  | 24 |
| 3. Conception de la Sémantique des Possibles Argumentatifs .....                                | 25 |
| 3.1. La sémantique .....  | 25 |
| 3.2. Présentation de la SPA .....   | 27 |
| 3.3. Modalité et cinétisme.....   | 30 |
| Partie II : Le contexte de l'enquête .....  | 34 |
| 1. Présentation du contexte de l'enquête.....   | 34 |
| 1.1. Le terrain de recherche .....  | 34 |
| 1.2. Le projet de l'enquête .....   | 37 |
| 1.3. Le choix du mot .....  | 39 |
| 2. Définitions et interprétations des mots : métis.sse, métissage, mestizo.a et mestizaje ..... | 41 |
| 2.1. Les définitions de métis.sse, métissage, mestizo.a et mestizaje .....                      | 42 |
| 2.2. Comparaisons et hypothèses .....   | 44 |
| 2.3. Constitution du noyau .....  | 50 |
| Partie III : état des lieux de la recherche .....   | 57 |
| 1. Le choix de l'outil : le questionnaire.....  | 57 |
| 1.1. Le choix de l'outil de récolte de données.....   | 57 |
| 1.2. L'objectif d'un questionnaire .....  | 58 |
| 1.3. Délimitation de la population de l'enquête .....   | 59 |
| 2. Elaboration du questionnaire.....  | 61 |
| 2.1. Processus d'élaboration du questionnaire.....  | 61 |
| 2.2. Processus d'élaboration : la validation des questionnaires .....                           | 64 |

|   |   |     |
|---|---|-----|
| 2.3.  | Processus de récolte et traitement des données.....                               | 65  |
| 3.  | Résultats et analyses .....   | 67  |
| 3.1.  | Présentation des échantillons de population.....                                  | 67  |
| 3.2.  | Etat des lieux des représentations sociolinguistiques et culturelles.....         | 68  |
| 3.3.  | Regards croisés entre questionnaire et dictionnaire et entre questionnaires ..... | 80  |
| 4.  | Les biais méthodologiques et améliorations possibles .....                        | 85  |
| 4.1.  | Les biais méthodologiques .....   | 85  |
| 4.2.  | Les améliorations.....  | 87  |
| Partie IV :   | protocole de recherche .....  | 89  |
| 1.  | Proposition didactique : contexte et objectifs .....                              | 89  |
| 1.1.  | Définition du public du protocole de recherche .....                              | 89  |
| 1.2.  | Objectifs de la séquence .....  | 90  |
| 1.3.  | Elaboration de la séquence didactique .....                                       | 91  |
| 2.  | Déroulement de la séquence .....  | 95  |
| 2.1.  | La séquence .....   | 95  |
| 2.2.  | Le bilan .....  | 102 |
| 2.3.  | Limites et remédiations de la séquences didactique proposé .....                  | 108 |
| Conclusion  | .....   | 110 |
| Bibliographie.....  |   | 114 |
| Ouvrages.....   |   | 114 |
| Dictionnaires.....  |   | 118 |
| Annexes .....   |   | 119 |
| Annexe 1 : définitions françaises.....  |   | 119 |
| Annexe 2 : textes politiques .....  |   | 119 |
| Marine Le Pen discours du 01.05.2014. 31.10min – 36.30min .....   |   | 119 |
| Déclaration de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, sur une politique en faveur de l'égalité des chances et de la promotion de la diversité, à Paris le 17 décembre 2008. ....   |   | 120 |
| Déclaration de Mme Ségolène Royal, députée PS et candidate à l'élection présidentielle 2007, sur son engagement à mener une lutte "sans merci" contre les discriminations qui frappent les personnes originaires d'outre-mer vivant dans l'Hexagone, Paris le 15 avril 2007. .... |   | 123 |
| Ségolène Royal, discours prononcé à VILLEPINTE le 11 fév. 2007 .....  |   | 125 |
| Jean Luc Mélenchon : Marseille 14.04.2012. Candidat à la présidence de la république. ....  |   | 125 |
| Annexe 3 : tableau Ullman .....   |   | 127 |
| Annexe 4 : texte France Info .....  |   | 127 |
| Annexe 5 : définitions françaises et espagnoles .....   |   | 128 |
| Annexe 6 : affiche politique et affiche musique métisse .....   |   | 128 |
| Annexe 7 : chanson « métis » Gael Faye.....   |   | 129 |

|  |     |
|--|-----|
| Annexe 8 : tableau (1) .....                           | 130 |
| Annexe 9 : tableau (2) .....                           | 131 |
| Annexe 10 : transcription entretien de groupe.....     | 131 |
| Annexe 11 : convention de transcription .....          | 136 |
| Annexe 12 : questionnaire (1) .....                    | 138 |
| Annexe 13 : questionnaire (2) .....                    | 140 |
| Annexe 14 : questionnaire (3) .....                    | 141 |
| Annexe 15 : liens questionnaires (1), (2) et (3) ..... | 144 |
| Questionnaire (1).....                                 | 144 |
| Questionnaire (2).....                                 | 144 |
| Questionnaire (3).....                                 | 144 |

## Introduction

L'origine de la réflexion qui va suivre est un questionnement personnel sur l'apprentissage des langues. Cette réflexion a débuté lors de l'écriture du mémoire de Master 1 qui avait pour objectif de distinguer la *signification* et le *sens* au sein de l'unité lexicale *réussite* à l'aide corpus lexicographiques construits à partir de dictionnaires Français et des définitions d'étudiants Colombiens recueillis lors d'entretiens. Nous cherchions alors « *comment rendre compte de la 'portée culturelle' des mots par les compétences sémantique et pragmatique ?* » grâce au mot *réussite*. Pour répondre à cette problématique, nous avons utilisé le modèle de la Sémantique des Possibles Argumentatifs (désormais SPA), introduite par O. Galatanu en 1999. L'un des objectifs du mémoire était de se former au modèle de la SPA en vue d'une application de ce modèle lors du stage de Master 2 en classe de FLE, alors énoncé en conclusion du mémoire de Master 1. Effectivement, comme le propose Moirand (2017) « la question principale qui se pose, il me semble, c'est la question du sens : peut-on faire l'impasse sur le sens linguistique (celui des mots, des sons, des expressions, des constructions, des formulations, voire des représentations visuelles : images, photos, infographies, dessins de presse...) lorsqu'on cherche à comprendre le sens social de la communication médiatique ? ». Sans parler « de la communication médiatique », notre objet d'étude se concentrera sur « le sens linguistique » des mots pour en « comprendre le sens social ».

Lorsque nous communiquons, nous pouvons prendre conscience, au gré d'une activité plus ou moins réflexive, de l'existence de plusieurs stratégies de construction du sens non exclusives et *a priori* complémentaires grâce aux éléments linguistiques et extralinguistiques. C'est en ce sens que l'entrelacement entre langue et culture peut être perçu notamment *via* les compétences sémantico-pragmatiques. Les locuteurs, parce qu'ils agissent sur le monde lorsqu'ils parlent, concilient dans les discours ces deux compétences qui tendent vers un but commun de construction du sens pour se comprendre lors des échanges quotidiens. Ce qui devient alors essentiel dans les interactions verbales, ce sont les enjeux attachés à la question du sens. En effet, lorsque nous communiquons avec quelqu'un, il peut arriver qu'il y ait une incompréhension qui se manifeste par des malentendus. Comment cela est-il possible malgré tout de maîtriser le sens et comment pouvons-nous, en tant qu'analyste – linguiste, formateur ou enseignant de français langue étrangère –, réussir à maîtriser cette notion du sens pour l'enseigner ? Ce questionnement, dès lors, nous situe autour de la notion de compétence de communication et il nous amène, à nous demander qu'est-ce qu'apprendre une langue?

Apprendre une langue respecterait les conditions de bonne formation de celle-ci, c'est-à-dire, au-delà de sa morphosyntaxe, les règles de bonne formation sémantique. Nous pouvons donc produire une phrase acceptable sur le plan syntaxique qui, sur le plan sémantique, sera ininterprétable, même si le sens des unités est respecté. C'est cette seconde partie que nous voulons atteindre dans le cadre de la réflexion à mener dans ce mémoire. Pour ce faire, nous allons nous affaïrer à définir le fait langagier qui allie langue et discours. En ce sens, le fait langagier établit la langue en contexte à travers le discours, la parole.

En lien direct avec cette expérience, l'hypothèse que nous souhaitons vérifier dans le cadre de ce mémoire est celle de l'existence d'une compétence sémantico-pragmatique, non sans lien avec la compétence à communiquer, qui permettrait de situer une partie du sens avec sa *portée culturelle* dans le lexique, c'est-à-dire à l'intérieur d'un système linguistique spécifique. Il est ainsi accordé une dimension culturelle aux unités lexicales. La compétence à communiquer peut se définir à travers cinq composantes que sont les compétences : situationnelle, interactionnelle, linguistique, discursive et interprétative (G. Holtzer : 1983)<sup>1</sup>. En ce sens « les interactions sont davantage le lieu d'un ajustement incertain entre l'intention signifiante du locuteur et l'interprétation de l'auditeur » (S. Guillaumot : 1991). G. Holtzer (1983) précise que « l'acte de comprendre mobilise un faisceau de savoirs. Outre l'usage de connaissances linguistiques et référentielles communes aux participants, comprendre dans les situations non idéales de communication avec un *alter ego*, suppose la capacité de sortir de son propre système de référence pour une distanciation à l'égard de ses valeurs et croyances personnelles ». S. Guillaumot (1991) commente cette dernière citation en affirmant que « dans une communication interculturelle, la compréhension dépendra des normes d'interprétation verbales et non verbales des participants. Mais un même signifiant situationnel peut différer selon le cadre culturel dans lequel il se situe, d'où les incompréhensions potentielles ». La compétence à communiquer consisterait à ne pas extérioriser totalement l'interprétation culturelle du sens par la prise en compte du contexte et par une approche qui prend au sérieux sa dimension pragmatique. Cette compétence serait ainsi, comme le propose Galatanu (2006), une forme d'interface entre deux dimensions langagières initialement introduites par Ducrot (1980) : la signification et le sens. Partant de cette hypothèse, notre problématique s'intéresse à étudier **comment rendre compte de la portée culturelle des mots par les compétences**

---

<sup>1</sup> Tiré de l'article de S. Guillaumot : *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, R. Bouchard, J. Billiez, J. M. Colletta, V. De Nuچهze, A. Millet, actes du VIII colloque international, Dilem, 1991.

## **sémantico-discursives dans un contexte d'enseignement de Français Langue Etrangère ? L'exemple des mots *métis.sse* et *métissage* auprès d'étudiants Colombiens.**

Notre première hypothèse suppose qu'à l'intérieur des mots, il existerait déjà une part de culturel, d'après la distinction faite par Ducrot entre signification et sens (1983).

Notre seconde hypothèse, serait que la *portée culturelle* d'un mot, en plus de se trouver dans le mot se réaliserait ensuite dans son utilisation. La part de culturel se situerait dans sa signification (sémantique) et son sens (pragmatique) (Ducrot : 1983), ce second aspect étant en partie déterminé par le premier. Le sens est alors considéré comme « la valeur sémantique qu'un auditeur [...] donne à un énoncé, en d'autres termes l'interprétation que lui attribue un témoin, qu'il soit extérieur au processus de communication ou y soit engagé ». Quant au terme de signification, il serait « la valeur sémantique de la phrase ; comme la phrase, elle appartient donc à la langue, et, à ce titre joue un rôle dans toute sémantique linguistique ». La signification est alors attachée à langue et le sens au discours. Par ailleurs, il semble important de préciser que l'emploi d'un mot trouverait sa place dans ce qu'il signifie pour les sujets au sein d'une « communauté ethnolinguistique » (Münchow : 2010) à travers son usage.

Notre dernière hypothèse viserait à défendre l'idée selon laquelle la *portée culturelle* se situerait en partie à l'intérieur même du lexique et son apprentissage ne pourrait être effectué efficacement qu'à l'aide d'activités didactiques mettant en œuvre ces deux aspects du sens (Charaudeau : 2005)<sup>2</sup> dans la mesure où

Dès lors, on découvre que l'enjeu de l'acte de langage ne se trouve pas tant dans son explicite (langue) que dans l'implicite (discours) qu'il véhicule. Cela nous amène à constater que tout acte de langage a, de façon constitutive, une double dimension explicite et implicite, indissociable l'une de l'autre. Et l'on peut se demander à quoi tient cette différence entre ce que l'on pourra appeler une sémantique de langue qui se trouve catégorisée et répertoriée dans les grammaires et les dictionnaires et une sémantique du discours qui ne s'y trouve pas ?

Afin de répondre à la problématique ainsi exposée et aux hypothèses émises pour identifier la *portée culturelle* des mots et leur contribution au sens, nous commencerons par proposer un

---

<sup>2</sup> <http://www.patrick-charaudeau.com/Semantique-de-la-langue-semantique.html>

cadre théorique reprenant les enjeux de la **communication interculturelle**, dans lequel s'inscrivent les notions de **culture**, d'**identité** et de **langue**. Puis, nous centrerons notre objet sur le **lexique** pour en comprendre les **enjeux sémantiques**, avant de nous tourner vers le modèle de la **Sémantique des Possibles Argumentatifs** (SPA). Dans une seconde partie, nous présenterons le **contexte de l'enquête** pour ensuite, nous concentrer sur l'**analyse dictionnaire** des mots *métis.sse*, *métissage*, *mestizo.a*<sup>3</sup> et *mestizaje*<sup>4</sup>. La troisième partie présentera la méthodologie d'enquête retenue pour effectuer l'**état des lieux des représentations sociolinguistiques et culturelles** des mots *métis.sse*, *métissage* dans les langues française et espagnole. L'état des lieux sera effectué dans le cadre du modèle de la SPA. Nous procéderons alors, comme préconisé par ce modèle, en nous appuyant, entre autres, sur les définitions présentes dans les dictionnaires et celles reconstruites par les étudiants concernés par notre étude. Enfin, pour terminer, nous proposerons une séquence didactique autour des mots *métis.sse* et *métissage* auprès d'une classe de notre lieu de stage.

---

<sup>3</sup> Le mot « mestizo.a » est la traduction espagnole du mot du mot « métis.sse ».

<sup>4</sup> Le mot « mestizaje » est la traduction espagnole du mot du mot « métissage ».

## Partie I : Cadrage théorique et méthodologique de la construction du sens

Pour introduire ce chapitre une première définition du sens est à opérer afin de comprendre la suite de notre développement. Selon Putnam (1975), le sens ne se trouve pas dans la tête des sujets, il se trouve partagé entre les sujets d'une communauté. Pour arriver à dire cela, Putnam constate qu'il est possible d'avoir deux individus dans un état psychologique différent mais qui peuvent disposer de la même extension du mot ou l'identifier. Le sens serait l'association de plusieurs représentations proposées par un sujet parlant dans un acte discursif, nécessairement singulier, dans une situation de communication, obligatoirement inédite. Les enjeux du sens sont déterminés par ce qui est visé, c'est-à-dire par l'intention du locuteur, car le sens d'un énoncé n'est pas la somme des sens le constituant.

La question du sens et ses enjeux dans des situations de communication a déjà fait l'objet de plusieurs recherches dans différentes disciplines. Les apports théoriques sur le concept de culture seront abordés sous le prisme de l'anthropologie, de la sociologie, de la psychologie et de la linguistique dans une dimension interculturelle. Les enjeux interculturels que suppose l'apprentissage d'une langue seront abordés par les notions de cultures, d'identités et de langues pour permettre une voie d'accès au lexique. Le lexique sera étudié afin de comprendre les tenants et aboutissants culturels mis en jeu par un questionnement sémantique autour des unités lexicales. Ce dernier aspect sera approfondi par les enjeux linguistiques, dont relève la sémantique, par les contributions théoriques du modèle de la SPA. L'étayage théorique apporté dans cette partie propose un certain nombre d'éléments de réponse qui seront mis en lien dans la perspective d'une sémantique à visée applicative dans l'enseignement des langues et les interactions sociales.

### 1. Fondements théoriques : les enjeux de la communication interculturelle

#### 1.1. Les cultures et leurs enjeux

Nous commencerons par définir le terme de culture introduit par E.B. Tylor dans son ouvrage *Identité et Culture* paru en 1871. Il a été le premier à proposer une définition de la culture – laquelle fait depuis toujours référence. Selon cet auteur, la culture est « un ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, l'art, les mœurs, le droit, les coutumes ainsi que toute disposition ou usage acquis par l'homme vivant en société ». La culture est donc inhérente à la condition de l'Homme qui, être social par définition, vit au contact permanent de ses pairs. C'est

d'ailleurs cette notion de collectivité qui va créer la culture : ce sont les termes et les usages acquis qui s'imposent d'eux-mêmes. Ces derniers sont intégrés dans notre inconscient et nos comportements. Alors, se pose la question des modalités de mise en œuvre de la communication entre les cultures et, plus largement, la question de la rencontre de l'Autre qui n'est pas si éloignée de la précédente : lorsque deux cultures se rencontrent, elles sont conduites à l'acculturation – sont désignées par là tous les phénomènes qui résultent du contact entre ces deux cultures. Ce contact produit des modifications au sens essentiellement d'adaptations, de négociations, des modèles culturels qui préexistaient au sein de chacun des groupes. L'acculturation spontanée intervient lorsque nous rencontrons l'Autre : il s'opère un échange entre soi et autrui permettant simultanément aux deux personnes de partager un peu de sa culture et d'apprendre de celle de l'autre. L'acculturation n'est alors ni dirigée, ni contrôlée par les personnes, elle est processus de rencontre et de découverte. En effet, la culture est en mouvance permanente. Cette dynamique, qui a toujours existé, provient de l'interaction constante qui s'opère entre les individus de différentes cultures. De ce fait, aucune culture ou groupe culturel n'est véritablement isolé. Deux cultures données, laissent nécessairement apparaître des différences, sur lesquelles nous portons un regard qui nous est propre, donc subjectif. Les différences culturelles sont donc analysées selon notre propre grille de lecture. « Si aucune description, même la plus affinée possible, ne saurait rendre compte de la complexité et de la pluralité du concept de « culture », c'est que « sa réalité » est plus subjective, qu'objective, donc variable et instable » (Pretceille : 1986). En plus d'étayer notre propos, cette citation de Pretceille met en avant la variabilité et l'instabilité du concept de culture au sein d'une communauté. Elle convoque par la même occasion, implicitement, la notion d'identité qui se veut, tout comme la notion de culture, désormais plurielle (Pretceille : 2005).

## 1.2. Notre identité fait-elle de nous les représentants de notre culture ?

Alors que plusieurs cultures sont en jeu, l'identité est considérée comme plurielle au sein d'une culture. Lorsque nous voyageons, malgré notre singularité et malgré nous, nous devenons des représentants de notre culture. Ainsi, les explications de nos comportements et de nos attitudes se justifient en partie par l'appartenance à une autre culture. Dès lors, l'accès aux représentations catégorise les personnes et leurs cultures en leur affectant des traits spécifiques auxquelles les personnes correspondent plus ou moins. Par exemple, une personne étrangère ou native qui voit arriver en retard une personne originaire d'Amérique Latine dira « les Latinos n'arrivent jamais à l'heure, ils sont toujours en retard ». La personne arrivée en retard se

retrouve malgré elle prisonnière des représentations de sa culture en raison d'une simple appartenance communautaire. Les dangers seraient donc de réduire la personne à sa culture et d'en oublier sa singularité, sans pour autant tomber dans l'individualisme, qui occulte la part de culture inhérente à chacun. Effectivement, la question n'est pas de savoir si la place de la culture s'inscrit dans nos actes et nos actes de paroles. Elle s'y inscrit. Il s'agit donc de prendre la mesure de la place qu'elle occupe. Ainsi, les traits de catégorisation, bien que nécessaires à la représentation d'une culture par méconnaissance de celle-ci, constituent un des *a priori*. Ces derniers, avec d'autres, sont à déconstruire, pour laisser place à l'individu dans son rapport à l'Autre.

Dans cette même mesure, deux natifs peuvent être foncièrement différents en fonction de leur héritage : de classe sociale, des formes de subcultures, de l'histoire et de leurs personnalités. L'une et l'autre de ces personnes ont des représentations propres véhiculées par leur origine et communauté d'appartenance. Au-delà des aspects culturels, pour rappel inhérent aux personnes, l'individu est considéré comme faisant partie d'une culture et non comme étant son représentant. Cette observation est d'autant plus valide, qu'aujourd'hui, dans le cas du *métissage* ou lorsque des étrangers vivent dans un autre pays que le leur, les individus concernés ne peuvent choisir leur appartenance à une seule culture en raison du simple fait qu'ils sont sous l'influence de deux cultures. Si nous n'acceptons pas cette observation, nous pourrions nous demander de quelle culture seraient-ils les représentants ?

Ces considérations nous amènent à mettre en perspective les éléments de la question : comment considérer et appréhender l'Autre en tenant compte des deux notions : d'identité individuelle ou d'identité collective ? Un premier élément de réponse serait que l'identité d'un groupe ne correspond pas à la somme des identités individuelles. Dans cet ordre d'idée, selon Charaudeau (2009), « l'identité se construit sur un *principe d'altérité* qui met en rapport, dans des jeux subtils d'attirance et de rejet, le *même* et l'*autre*, lesquels s'auto-identifient de façon dialectique ». C'est en ce sens que se construit et fonctionne l'identité culturelle, parce que « ce n'est qu'en percevant l'autre comme différent que peut naître la conscience identitaire ». Notre identité se construit donc dans le paradoxe d'attirance et de rejet que mettent en jeu les stéréotypes. D'ailleurs, pour Charaudeau, les stéréotypes ne sont pas, au départ négatifs puisqu'ils constituent une protection. Cependant, ils viennent actualiser des jugements négatifs qui enferment l'Autre. Or, rappelons-nous que nous interprétons selon notre propre grille de lecture et donc la part subjective de nos représentations devrait être interrogée pour éviter tous les préjugés existant dans les stéréotypes.

### 1.3. Identités et langues

En reprenant les écrits de Charaudeau, en particulier son article de (2009), un premier point de vue met en lumière la représentation unitaire de la langue construite par un processus d'identification : la langue unifierait des individus formant une collectivité unique. L'auteur souligne que « c'est une idée qui remonte au temps où les langues commencent à être codifiées sous forme de dictionnaires et surtout de grammaires ». La langue construirait une identité culturelle collective par sa maîtrise, plus précisément par la maîtrise de sa forme. Cependant un second point de vue montrerait que c'est dans le discours et non dans la langue que se trouverait la culture, parce que le discours assure un rôle identitaire. Charaudeau développe en précisant que :

Ce ne sont pas tant les mots dans leur morphologie ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel, mais les manières de parler de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter pour blaguer, pour expliquer, pour persuader, pour séduire qui le sont. Il faut distinguer « la pensée en français, en espagnol ou en portugais » de « la pensée française, espagnole, argentine, mexicaine, portugaise ou brésilienne ». On peut exprimer une forme de pensée construite dans sa langue d'origine à travers une autre langue, même si celle-ci a, en retour, quelque influence sur cette pensée. A l'inverse, une langue peut véhiculer des formes de pensée différentes (2009<sup>5</sup>).

Cette longue citation a le mérite de nous informer sur le fait qu'il existe des façons différentes de parler une même langue avec des distinctions culturelles fortes. De plus, elle nous éclaire sur le fait que les façons de penser dans une langue sont différentes. Par conséquent, ces considérations poseraient la question du sens de la langue et de sa construction.

Cette partie prouve qu'un lien étroit entre culture, identité et langue s'impose de façon irrémédiable. Effectivement, les individus ou tout au moins les interactions humaines, verbales et autres, mettent en jeu ces trois notions complexes dans leurs rapports aux représentations, au monde et à l'Autre. Il paraît donc important de questionner à nouveau la place de la culture et des représentations culturelles dans la communication pour déterminer si elles relèvent plus singulièrement de la langue ou du discours. Nous tenterons de montrer que la culture et les représentations culturelles se situent d'abord au sein de la langue et ensuite dans le discours.

---

<sup>5</sup> <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-soi-et.html>

Elles viennent apporter une part de l'interprétation dans les interactions parce que « le sens discursif d'un énoncé, on le voit, dépend de la prise en compte de la situation dans laquelle il est produit (l'identité des locuteurs et interlocuteurs et la finalité de l'échange) et d'une interdiscursivité (ensemble de discours) que les sujets ont besoin de mobiliser » (Charaudeau : 2005). Cette démonstration se fera par l'intérêt porté au lexique pour tenter de comprendre où se situe la *portée culturelle*, en vue d'une interprétation lexicale et discursive. Partant de là, nous soulignons que notre objectif ne se situe pas dans une visée d'exhaustivité, puisque ce qui nous intéresse est essentiellement la part du culturel en tant qu'il est partiellement contenu dans le lexique, sans négliger cependant qu'il fait l'objet ensuite d'une construction en discours dont nous pouvons supposer qu'une partie sera saisissable par notre étude, mais qu'une autre nous échappera. Elle existe, mais elle n'est pas notre objet.

## 2. Le lexique et sa potentielle part culturelle

### 2.1. Le lexique

Si nous abordons la notion du lexique, c'est pour établir des bases théoriques sur les différentes questions que posent ce que j'ai appelé intuitivement la « *portée culturelle* » des mots. Ces bases théoriques feront d'abord apparaître notre définition du lexique et permettront d'étayer la démarche d'élaboration de l'enquête effectuée en lien avec un modèle de la signification lexicale. Elles seront également un premier support d'analyse des données en vue d'amorcer une réflexion sur la dimension lexicale que nous verrons en dernière partie.

Le lexique représente l'ensemble des unités qui constituent le matériau de base de la langue, à savoir l'ensemble des mots de la langue (M. Arrivé, F. Gadet, M. Galmiche : 1986). Une distinction est donc à effectuer entre le lexique et le vocabulaire. Le lexique se référerait ainsi à la langue, il est par conséquent difficile d'en dresser une liste exhaustive alors que le vocabulaire appartiendrait à la parole. Le vocabulaire serait alors mesurable chez un sujet parlant. L'intérêt porté à la dimension lexicale s'explique par le fait que le lexique actualise les quatre compétences que sont la compréhension orale-écrite et la production orale-écrite. Alors que communiquer sans grammaire reste particulièrement difficile mais possible, il est impossible de communiquer sans lexique. Il n'est pas question ici d'amoindrir l'utilité de la syntaxe d'une langue dans l'acte de communication. C'est cependant à la mobilisation particulière d'un lexique contextualisé à laquelle nous allons nous référer, car le lexique seul ou décontextualisé ne permet pas de communiquer. Nous considérons donc que le lexique ne

peut être compris et appris que s'il est contextualisé, c'est-à-dire s'il se situe dans une situation de communication. La perspective d'un accès au sens de la langue par l'acte de communication et des mots contextualisés semble justifiée. C'est parce que les mots sont contextualisés dans la mesure où ils sont actualisés par une personne venant d'un territoire utilisant les mots de la langue grâce à la parole, donc dans des situations de communication ou de pratiques discursives spécifiques, qu'ils sont empreints de culture. A partir de cette perspective, nous pouvons nous interroger sur une approche lexicale qui permettrait de rendre compte, à la fois du potentiel de signification interne au mot et à la fois du sens proposé dans une situation de communication. Nous allons donc nous intéresser dans un premier temps aux différences qui existent entre les unités lexicales de diverses langues. Puis, nous verrons dans un second temps, le possible problème que pose le lexique en situation de communication, du fait de traits culturels caractéristiques donnés aux mots par une communauté linguistique et par conséquent des représentations culturellement situées qui y sont attachées.

## 2.2. Vision du monde différente : le signe entre signifiant et signifié

Le *signe* en linguistique « a un sens particulier, distinct de celui qu'il a dans l'usage courant. Il vise l'ensemble constitué par le signifiant, le signifié, et la relation qui s'établit entre ces deux termes » (M. Arrivé, F. Gadet, M. Galmiche : 1986). Dans sa relation au signifié « il est fréquent d'utiliser le terme signifiant pour désigner soit la manifestation orale, soit la manifestation écrite, soit ce qu'elles ont de commun » (M. Arrivé, F. Gadet, M. Galmiche : 1986). Et dans son rapport au signifiant, le signifié se définit par l'objet même qu'il cherche à décrire.

Comme l'indique Moirand (2011) « ce qui préoccupe davantage les philosophes depuis longtemps et les sémanticiens du XXe siècle également, c'est en effet la relation des mots à la réalité : « que faut-il faire du réel en linguistique ? » (Kleiber, 1997 : 9) » est une préoccupation commune. Comme le rappelle Moirand (2011) sur cette question, deux paradigmes scientifiques s'affrontent : pour les objectivistes, les choses du monde existent et les mots sont des étiquettes que l'on pose sur la réalité. Les constructivistes réfutent cette affirmation, dans la mesure où on peut parler de choses qui n'existent pas (le Père Noël, les anges, la licorne, l'ogre, le diable...). Le mémoire de Barbot (2017) reprend l'histoire de la sémantique dans son chapitre « de la sémantique lexicale à la sémantique discursive : de l'objectivisme au constructivisme ». Le courant objectiviste étant le premier la théorie du modèle référentialiste proposé par Kleiber s'inscrit dans ce courant. La référence, telle qu'elle est définie par Kleiber, désigne cette « relation qui unit une expression linguistique au « quelque-chose » qu'elle

exprime » (1999 : 15, in Barbot : 2017). Pour Barbot (2017) le courant objectiviste, n'est pas le seul à adopter une position référentialiste et ce « quelque-chose » dont parle Kleiber renvoie à des entités du monde réel, qu'il s'agisse de la réalité objective ou des mondes possibles imaginaires, ce qui explique qu'on puisse parler des licornes ou du père Noël tout en se comprenant. De plus, de vives critiques sont alors émises aux modèles relevant du courant objectiviste tel que le modèle des Conditions Nécessaires et Suffisantes (CNS) ou l'analyse sémique. « La critique la plus importante concernant le modèle des CNS et l'analyse sémique renvoie au fait que les deux théories sémantiques prônent une conception du sens décontextualisé. Aucune ne prend en compte la subjectivité du sujet et les possibles variations du sens, qui est décomposé en traits considérés comme stables et objectifs » (Barbot : 2017). L'exemple suivant vise à une tout autre approche : celle du rapport entre signifiant et signifié, tel que nous la concevons.

Dans l'étude du vocabulaire des couleurs, le tableau ci-dessous (Ullmann : 1961) fait apparaître le terme affecté aux couleurs dans trois langues différentes : le français (France), le shona (Zimbabwe) et le bassa (Cameroun). Chaque mot dans une langue correspond à une palette de couleurs différentes. Certaines langues dénomment six couleurs quand d'autres en dénomment deux ou quatre pour la même palette. Ceci nous indique que la couleur orange du français et la couleur ziza du bassa ont la même signification, mais non la même valeur axiologique. Le signifié ziza n'est pas « délimité » de la même façon que celui de l'orange. Nous pouvons cependant nous interroger sur la signification que prendrait cette couleur pour un shona.

| Langues  | Couleurs |      |        |       |        |          |
|----------|----------|------|--------|-------|--------|----------|
| français | indigo   | bleu | vert   | jaune | orange | rouge    |
| shona    | cips'uka |      | citema |       | cicena | cips'uka |
| bassa    | hui      |      |        | ziza  |        |          |

Ainsi, ce tableau interroge sur la signification des unités lexicales et sur nos sens à la lumière des nuances du spectre de couleur. Mais il interroge également sur notre faculté à décrire le monde sous l'influence de nos perceptions, lesquelles sont fortement en lien avec notre environnement géographique, social et culturel. Effectivement, ce tableau apporte un premier élément de réponse quant à l'influence qu'exerce la culture dans nos perceptions, nos représentations du monde et leurs effets sur la langue. Cette influence se manifeste à travers le vocabulaire premièrement et, possiblement, à travers le lexique. Les mots servent à construire

nos représentations du monde. Le monde objectif n'existant pas, seul un monde interprété serait traduit de façon différente selon les langues, en fonction de l'environnement social et culturel, c'est-à-dire au sein d'une communauté linguistique particulière.

Cet exemple met en exergue le cadre constructiviste dans lequel nous nous situons dans la mesure où « les objets du monde sont le résultat de catégorisations opérées, par le biais de la perception, grâce au langage verbal, aux mots et aux énoncés qu'on a en mémoire » (Moirand : 2011). Cette citation permet d'introduire la prochaine partie qui met en relation culture et esprit.

### 2.3. Signification et environnement social et culturel

Le détour psycholinguistique de ce paragraphe permet d'apporter un élément de réponse supplémentaire, pour comprendre pourquoi et comment se manifeste l'aspect culturel d'une langue. La perception du monde repose pour Bruner (1986) sur une culture qui façonne l'esprit. L'activité principale de l'esprit est de construire du sens. L'esprit est alors l'expression d'un processus de co-construction de signification entre l'individu et le contexte. La signification est toujours culturellement située. Elle est présente pour favoriser le développement cognitif par le langage vu comme un système symbolique. A l'instar d'Austin (1970), pour Bruner, les mots ne sont pas que des mots, ils sont aussi des actes. Faire acte de langage, c'est agir sur son environnement. Bruner met l'accent sur la co-construction entre culture et esprit. Il s'inscrit dans un courant de réflexion socioconstructiviste et vient compléter, voire rectifier, certaines propositions des apports théoriques de Piaget (2008), se rapprochant ainsi de la perspective interactionniste de Vygotsky (1997) et de Wallon (1945). Ces deux auteurs s'intéressent aux influences des facteurs socio-culturels sur le développement individuel. Pour Bruner (1986), le langage est acquis au contact de l'environnement biologique et social. Le développement de l'individu se réalise prioritairement par la dimension relationnelle, par la co-construction des significations qui représentent la compréhension de réalité dans le rapport des perceptions individuelles à celles des pairs et de l'environnement. C'est une approche psychoculturelle où l'esprit se constitue à travers la culture et son environnement social. La culture est alors le filtre qui donne du sens à la réalité. Ainsi, l'hypothèse que nous avons formulée plus haut selon laquelle le lexique posséderait un aspect culturel semble apparaître non seulement au sein du sens mais également dans la signification. Plus précisément, dans le lexique des « instructions sémantiques » seront identifiables.

#### 2.4. L'hypothèse de la lexiculture

C'est à travers le concept de lexiculture, introduit par Galisson (1988) que la question du sens construit à l'aide du lexique est abordée *via* la notion de culture. Pour retrouver l'aspect culturel des mots, Galisson s'appuie sur le principe d'*identité collective*, reconnu par la sociologie. Le présumé étant l'existence d'une *identité partagée* par les individus, qui vivent sous les mêmes lois, dans le même groupe social et qui partagent déjà une langue. Il existe dans la culture partagée un double dénominateur commun que sont le langagier et le culturel. Sans ces deux notions, il est impossible de se réclamer d'une même appartenance ou de se reconnaître une identité collective. Autrement dit, la *culture partagée* semble aller au-delà des clivages entre classes sociales et réunir l'ensemble d'une population, elle s'inscrit sur un territoire et dans une époque donnée au sein d'une communauté linguistique. Le concept de lexiculture s'appuie sur l'existence de mots qui auraient une « Charge Culturelle Partagée » (désormais CCP) plus ou moins forte selon les cas. C'est à l'intérieur du langage, par l'intermédiaire des signes que sont les mots que se trouve le meilleur moyen d'accéder à la culture. Le langage est alors un véhicule « universel ». Ce véhicule évolue et s'adapte en fonction « des significations, des valeurs, des charges nouvelles qu'elles générèrent » (Galisson : 1988). Ce véhicule est même producteur de culture dans la mesure où il permet la communication dans le groupe en prenant part aux représentations et aux attitudes de ce même groupe. La lexiculture est une tentative d'allier la sémantique par une recherche du sens intrinsèque aux unités lexicales et la pragmatique conçue comme un mécanisme d'association de la recherche du sens à celle de l'expression linguistique dans un contexte déterminé par la notion d'usage. Ainsi, les expressions idiomatiques sont celles qui ont une charge culturelle plus importante et plus marquée à la reconnaissance, mais les dimensions culturelles sont aussi des références très prégnantes au sein des unités lexicales. La pratique d'offrir des dragées lors des mariages ou celle de la consommation de poisson le vendredi en fournissent des exemples. Un étranger peut ne pas avoir ces références culturelles et ne pas comprendre le lexique en usage, plus précisément les emplois auxquels il peut donner lieu.

D'ailleurs la culture partagée doit être transversale contrairement à la culture cultivée qui est une subculture, contre laquelle se bat Galisson (1988) comme modèle d'apprentissage en classe de FLE. La culture partagée se définit par ce qui « échappe au contrôle conscient de ceux qui la possèdent. Elle ne s'exhibe pas. Elle n'est une gloire pour personne, puisqu'elle appartient à tout le monde. C'est une culture-discrétion qui rapproche, qui aide à vivre ensemble ».

L'hypothèse que défend Galisson, dans des considérations pratiques d'apprentissage d'une langue, est que ce qu'il manque aux étrangers pour communiquer, c'est cette culture partagée des natifs. Les objectifs, en classe de FLE, devraient être de faire accéder à une culture de base, une culture de tous, qui sert à comprendre et se faire comprendre au quotidien. La difficulté réside dans le fait que la culture partagée n'est pas une culture apprise mais une culture acquise. Galisson pose alors la question suivante : comment apprendre la culture acquise par les natifs aux étrangers à l'intérieur de l'école ? Il faut alors prendre en compte l'importance de l'apprentissage d'une langue en contexte et en cotexte. D'ailleurs, nous pouvons nuancer ces propos en considérant les risques d'une perception homogène de la langue. Est-ce qu'une culture partagée homogène et dans ce cas décontextualisée existerait remettant en cause l'évolution de la langue ? (Pruvost : 2002).

Cette démonstration permet d'affirmer la présence du culturel dans les mots. Certains mots sont plus chargés culturellement que d'autres sans pour autant que nous puissions déterminer l'aspect culturel intrinsèque au mot. Notre cheminement en quête de sens pour déceler la *portée culturelle* des mots nous amène par cette approche à supposer que la signification se trouve dans la langue et le sens dans l'usage. D'ailleurs Galisson adopte une approche conciliant langue et culture qui doit être menée de pair et ne peut être séparée selon lui. L'accès à la culture partagée par la langue est rendu possible par le lexique. A savoir que les mots « en tant que des réceptacles pré-construits, [...] sont des lieux de pénétration privilégiés pour certains contenus de culture qui s'y déposent, finissent pas y adhérer, et ajoutent ainsi une autre dimension sémantique ordinaire des signes » (Galisson : 1988).

Ce pourquoi Galisson (1988) s'intéresse au dictionnaire et établit trois postulats.

- Le premier est que les mots à Charge Culturelle Partagée (CCP) peuvent être inventoriés dans un dictionnaire.
- Le second met en avant l'idée que tous les mots sont culturels mais que certains mots sont plus culturels que d'autres –ayant une charge culturelle plus importante.
- Le dernier postulat consiste à dire que le dictionnaire est l'outil le plus adapté pour rendre compte des mots à CCP.

Ce sont ces trois postulats qui vont nous permettre de mener une réflexion sur l'utilisation des dictionnaires.

## 2.5. Le dictionnaire comme outil didactique

*Le Petit Larousse Illustré* (1998) définit le dictionnaire comme un « recueil de mots rangés par ordre alphabétique et suivis de leur définition ou de leur traduction dans une autre langue ». L'ouvrage poursuit en distinguant le dictionnaire encyclopédique et le dictionnaire de langue « qui donne des informations sur la nature et le genre grammatical des mots, leurs normes graphiques et phonétiques, leurs sens, leurs emplois, leurs niveaux de langue etc ». Le dictionnaire est considéré comme l'outil de référence qui recense les principales unités lexicales d'une langue. Bien qu'étant un outil de référence nous introduirons cette partie en citant Galisson (1986) qui affirme que « les dictionnaires ne sont pas objectivement descriptifs, mais subjectivement normatifs, comme ils ne l'avouent pas ». Ce postulat vient contrecarrer l'idée reçue d'un dictionnaire objectif. De ce fait, les dictionnaires laissent plus de place à l'encyclopédie (choses désignées par les mots) qu'au culturel (qui relève de l'usage). Galisson s'insurge contre l'occultation des aspects culturels des mots dans les dictionnaires qu'il faudrait palier. Alors pour Galisson, une unité lexicale n'est pas le sens d'un mot comme celui construit dans le dictionnaire du fait de la catégorisation d'un mot. Cette catégorisation est une activité cognitive, qui active certaines représentations culturelles incluses dans le mot. Les dictionnaires ne rendraient pas compte du sens complet des unités lexicales et seraient un outil didactique inapproprié pour l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est pourquoi il propose de créer un dictionnaire lexiculturel. Néanmoins le risque de l'élaboration d'un tel dictionnaire serait de figer ce qu'est la culture partagée, bien que ce soit dans un souci de compréhension pour les étrangers, et ainsi de ne plus laisser de place à l'évolution au mouvement permanent de redéfinition de la culture et par conséquent de la langue.

De plus, l'attente vis-à-vis d'un dictionnaire est qu'il puisse rendre compte de façon nécessaire et suffisante pour comprendre et employer le mot recherché. Cependant le caractère inadapté du dictionnaire se manifeste par le non-respect des conditions nécessaires et suffisantes pour l'emploi. Les conditions nécessaires et suffisantes doivent permettre de prendre en compte tous les traits caractéristiques pour l'emploi d'un mot, c'est-à-dire de vérifier toutes les composantes d'un mot ou tout au moins d'être une voie d'accès à toutes ces composantes.

En définitive, le dictionnaire ne peut à lui seul rendre compte de tous les aspects culturels du sens d'un mot. D'autant que l'aspect circulaire<sup>6</sup> du dictionnaire peut rendre la compréhension du sens difficile. Cependant au travers la méthodologie de la SPA, nous présumons qu'il existe dans le dictionnaire un certain sens stable des mots dans lequel se cache et est ancrée une part culturelle du mot. Pour rappel (Charaudeau : 2005), bien que la formalisation de la langue par le dictionnaire puisse être critiquée ce dernier reste un outil de référence d'explication culturelle de langue de par son histoire. Néanmoins le dictionnaire est un outil apparenté à un discours car autant que n'importe quel discours il détient un caractère subjectif, donc non objectif –le caractère objectif d'un discours n'existant pas. Autrement dit, le dictionnaire peut constituer un outil adapté si sa pratique est associée à un usage critique. D'ailleurs, comme nous allons le remarquer dans la prochaine partie le modèle de la SPA, préconise l'utilisation du dictionnaire pour restituer les éléments stables qui constitue le noyau au sein des mots. C'est en ce sens que les dictionnaires Français et Espagnol seront utilisés comme une voies d'accès aux représentations sociolinguistiques et culturelles lors du protocole de la recherche.

### 3. Conception de la Sémantique des Possibles Argumentatifs

#### 3.1. La sémantique

##### 3.1.1. *Essais de définition*

Une définition additionnelle à mesure de son évolution permet de préciser l'objet d'étude de la sémantique. D'abord en présentant la sémantique comme « la recherche du sens » (Lyons : 1978), puis comme celle de « la recherche du sens des mots » (Guiraud : 1955) et pour finir comme la recherche « du sens des mots, des phrases et des énoncés » (Tamba-Mecz : 1988). Mais, dans la perspective de notre objet d'étude, ces définitions sont trop générales, nous retiendrons plutôt celle de Larrivée (2008) : « la sémantique linguistique peut se décrire comme la discipline qui cherche à expliciter les propriétés des formes linguistiques leur permettant ultimement d'évoquer l'univers d'expérience ». Cette définition, au-delà de tout ce qui fait sens dans la communication à travers l'étude du sens des mots, des phrases et des énoncés, est une ouverture sur l'univers de l'expérience, introduisant un rapport au réel et au référent construits. C'est pourquoi nous nous intéressons à l'accès au monde tel qu'il est médiatisé par nos

---

<sup>6</sup>Ainsi Wierzbicka (1993) note que *le Petit Robert* définit "embrasement" comme "incendie", le mot "incendie" comme "grand feu qui se propage en causant des dégâts" et le mot "feu" comme "embrasement, incendie".

perceptions puisque ce sont les mots qui construisent les représentations que nous nous faisons du monde.

### 3.1.2. *Sens et signification*

Une distinction entre les termes de sens et signification est nécessaire bien que difficile à délimiter à cause de leurs définitions qui sont source de désaccords. M. Pescheux (2003) présente, la signification comme « la valeur sémantique abstraite donnée à un mot ou une phrase ». Le sens, quant à lui, est considéré « sous forme d'énoncé en contexte, telle que produite par un interprète des énoncés ». La signification est alors une entité linguistique qui serait une valeur statique alors que le sens de cette entité correspond à la valeur qu'elle prend par son insertion dans un énoncé lors de l'émission ou de l'interaction.

Ducrot (1980), quant à lui, établit un terrain linguistique pour ces deux termes que sont le sens et la signification. Il distingue alors la phrase et l'énoncé. La phrase est une entité abstraite qui correspond à un ensemble de mots organisés en fonction des règles de la syntaxe. L'énoncé, quant à lui, fait allusion à une énonciation particulière de la phrase. C'est pourquoi nous conviendrons que la signification est dans la phrase et que le sens se trouve dans l'énoncé. La signification s'apparenterait à un moyen d'explication du sens d'un énoncé. Cette proposition est renforcée par Ducrot qui différencie également les notions de sous-entendu et de présupposé en lien avec la distinction établie entre l'énoncé et la phrase. Le sous-entendu serait une composante de l'énoncé, car il serait déterminé par des facteurs tels que le contexte, l'intonation, la gestuelle, qui permettraient par la faculté de déduction, d'interpréter et de comprendre le sens d'un énoncé. Tandis que le présupposé ferait partie de la signification de la phrase, cette dernière est « indépendante du contexte et des circonstances de l'énonciation » (Ducrot : 1980). Ceci nous permet d'appréhender nouvellement l'entité lexicale. Dans le cadre d'une unité lexicale, il faudrait admettre que s'y trouvent un certain nombre de présupposés. Dans une nouvelle perspective et en lien avec ce qui a été dit précédemment, l'aspect culturel d'un mot se trouverait à la fois dans la référence culturelle que suppose ce mot et aussi dans ce qu'il présuppose. Le meilleur moyen de rendre compte de l'aspect culturel d'un mot serait alors de chercher dans sa signification. Le modèle de la Sémantique des Possibles Argumentatifs se propose comme tentative de rendre compte de la représentation de la signification lexicale et du potentiel de signification des unités lexicales.

### 3.1.3. *La théorie de l'argumentation*

L'approche de la SPA est issue de la filiation de la théorie de *l'Argumentation dans la langue* (J.C. Anscombe et O. Ducrot : 1983) qui consiste à saisir le déploiement de l'argumentation non seulement dans le discours mais également au niveau de la langue elle-même. L'idée primordiale défendue est que la langue n'a pas comme but principal la représentation du monde mais a pour but l'argumentation. Les liens de référence au monde constituent le lieu d'échanges d'argument et donc le caractère informationnel passe en second plan. C'est dans ce cadre que signifier va vouloir dire argumenter. Le processus d'argumentation va mettre en relation des informations par des liens logiques où la signification est non seulement attachée au mot mais se situe également dans un cadre discursif. L'argumentation se fait vers une certaine conclusion contextuelle qui se matérialise par le schéma suivant : argument A donc conclusion B. Les blocs d'argumentation seront représentés dans notre développement selon le modèle de la SPA par : « innovation donc évaluation », par exemple (Galatanu : 2005). Cet enchaînement semble constituer la base du sens et une certaine prédictibilité pour sa construction.

## 3.2. Présentation de la SPA

### 3.2.1. *Description du modèle de la SPA*

La Sémantique des Possibles Argumentatifs, présenté par O. Galatanu depuis 1999, est un modèle théorique qui cherche à rendre compte de la représentation de la signification lexicale et du potentiel de signification des unités lexicales. L'approche de la SPA se veut être une interface entre la sémantique lexicale et la pragmatique. Le modèle de la SPA réunit à la fois la dimension de la sémantique lexicale empruntée à Putnam (1975) et la théorie de l'argumentation empruntée à Ducrot (1983) qui permet de situer le mot dans un énoncé. L'étude de la sémantique lexicale se situe au niveau de l'étude de la langue quand la pragmatique se situe au niveau de la parole. Afin d'articuler ces différentes dimensions du sens, le modèle de la SPA adopte, en référence à Putnam, une description sémantique en plusieurs niveaux.

### 3.2.2. *Noyau et stéréotypes*

Le noyau représente des traits de caractérisation sémantique des mots (Putnam : 1975) représenté par des prédicats abstraits dans une métalangue sémantique naturelle (Wierbizska : 1993). Les stéréotypes correspondent à des éléments associés durablement au noyau avec d'autres représentations. Le noyau et les stéréotypes sont alors considérés comme des éléments stables que nous pouvons retrouver à partir des définitions du dictionnaire. De plus ces éléments

se retrouvent dans des blocs de significations argumentatifs (relation de type : cause-effet ; symptôme-phénomène ; but-moyen etc...).

### 3.2.3. Possibles Argumentatifs et Déploiements Argumentatifs

Le modèle de la SPA propose une troisième strate de la signification, celle des Possibles Argumentatifs (désormais PA), par laquelle, à partir des stéréotypes, est offert au sujet interprétant un ensemble ouvert d'énoncés. Les PA « représentent des séquences discursives, déployant l'association du mot avec les éléments de son stéréotype et donc calculables à partir du stéréotype. Le stéréotype fonctionne comme un dispositif de génération de discours ». Galatanu : (2004, 2006) précise que les PA sont les « associations potentielles (ou virtuelles) dans le discours, du mot avec les éléments de ses stéréotypes » et que « ces associations discursives s'organisent dans deux faisceaux orientés respectivement vers l'un ou l'autre des pôles axiologiques (positif et négatif) ».

Les Déploiements Argumentatifs sont la dernière strate et constituent des séquences argumentatives réalisées par des occurrences discursives (Galatanu : 2008). Ils sont la réalisation des PA dans le discours (Galatanu : 2009).

Le modèle compte trois strates dans la structure de la signification lexicale (noyau, stéréotypes et PA) et une forme de manifestation dans le discours (DA). Le schéma (Galatanu : 2008) suivant présente un dispositif sémantique génératif de probabilité de sens discursif argumentatif axiologique (Galatanu : 2009) :

| Dispositif de la signification<br>générateur de : Noyau donc<br>Stéréotypes (Sts) |              | Probabilités discursives : PA | Occurrences discursives :<br>DA |
|---|--------------|-------------------------------|---------------------------------|
| Noyau   | Stéréotype 1 | Mot de St 1 = PA 1            | DA 1                            |
|   | Stéréotype 2 | Mot de St 2 = PA 2            | DA 2                            |
|   | Stéréotype 3 | Mot de St 3 = PA 3            | DA 3                            |
|   | .....        | .....                         | .....                           |
|   | Stéréotype n | Mot de St n = PA n            | DA n                            |

#### 3.2.4. *Approche holistique, associative et encyclopédique*

Ce modèle de la SPA se situe dans une approche holistique, associative et encyclopédique. L'approche holistique et associative est empruntée à Putnam (1975) pour décrire la signification des mots en termes de noyau et de stéréotype. Elle est holistique et associative dans la mesure où l'analyse de la signification des mots va être mécaniquement construite par interdépendance aux autres significations du système qui sont alors considérées comme un tout. Autrement dit, c'est une mise en relation logique des unités qui s'effectue sur la base d'un travail inférentiel. Le modèle s'appuie également sur une approche encyclopédique dans la mesure où cette approche est considérée comme prenant en compte « tous les aspects de notre connaissance de l'entité en jeu contribuent au sens de l'expression qui la désigne ». La connaissance regroupe alors les savoirs et nos expériences aux mondes et constituent le sens des mots en emploi. Autrement dit, ce sont les sujets qui permettent d'actualiser la signification de l'unité lexicale grâce aux connaissances encyclopédiques. Nous allons maintenant voir comment la SPA allie l'approche de Ducrot avec celle de Putnam. Ces propriétés sont fondamentales, elles permettent de faire un lien entre ce modèle et le positionnement théorique que nous essayons de défendre.

#### 3.2.5. *Les hypothèses de la SPA*

Le modèle de la SPA repose sur trois hypothèses (Galatanu : 2009).

- Dans la filiation de la sémantique argumentative, la SPA postule que le sens des énoncés est argumentatif et fait l'hypothèse qu'il s'appuie sur et (ré)inscrit avec chaque occurrence discursive, un potentiel axiologique (donc argumentatif) dans la signification des entités lexicales (Galatanu : 1999, 2000, 2004, 2005)
- Ce potentiel, qui peut être formulé en termes d'associations dans les blocs sémantiques d'argumentation, est ancré culturellement et, de ce fait, évolutif, produisant un cinétisme de la signification lexicale, qui préserve néanmoins un noyau stable, que nous pouvons représenter en termes d'universaux et primitifs sémantiques.
- Cette hypothèse concerne notamment le traitement de l'ancrage dénotatif et de la dimension argumentative de la signification. L'ancrage dénotatif est présent aussi bien au niveau du noyau stable et au niveau des stéréotypes culturellement ancrés et évolutifs, le langage, étant appréhendé comme outil cognitif de représentation du monde « perçu » et « modélisé » par la langue, au travers des significations linguistiques, et en tout premier lieu, lexicale selon Kleiber (1999).

Les hypothèses présentées ci-dessus vont constituer le travail de notre analyse. Elles invitent à expliquer les notions de modalité et de cinétisme qui relève de l'analyse pragmatique.

### 3.3. Modalité et cinétisme

#### 3.3.1. *La modalité*

Sarfati (2005) présente les modalités comme « un domaine des modalités d'énoncés [qui] rassemble tous les moyens linguistiques par lesquels le locuteur manifeste une attitude par rapport à ce qu'il dit ». De plus, O. Ducrot (1995)<sup>7</sup> dit que par ces recours « le locuteur se présente comme éprouvant telle ou telle attitude ». Une propriété évaluative se loge dans les unités lexicales notamment par l'inscription de l'axiologie, c'est-à-dire du jugement de valeur dans la langue, en particulier dans la composante lexicale (Sarfati : 2005).

Le dispositif de la SPA fait intervenir la modalité pour décrire la signification lexicale. Les valeurs modales engagées peuvent être subjectivantes (évaluation axiologique et le volitif-désidératif) ou objectivantes (épistémiques et doxologiques, aléthiques et déontiques) comme le montre le schéma présenté ci-dessous (Galatanu : 2002). Ce niveau de délimitation des modalités permet d'organiser les classes de valeurs modales selon l'axe subjectivation-objectivation employé par Galatanu (2000, 2002). Dans le cadre de l'analyse des valeurs dans le discours et dans la langue, développée par Galatanu (2003) ces modalités d'énonciation correspondent à la fonction modale. Ces modalités rendent compte de la manière dont le sujet parlant situe son contenu propositionnel et se situe par rapport à la vraisemblance, à la vérité, à la certitude, entre autres. Cette attitude du sujet parlant à l'égard du contenu de son énoncé correspond à la fonction modale de modalisation d'énoncé proposée par Galatanu (2003).

Comme le souligne la thèse de Jaime Ruiz Vega (2011) la modalité jouit d'une réorientation favorisée par la sémantique et la pragmatique, notamment par la Sémantique des Possibles Argumentatifs qui voit dans les entités lexicales (formes modales) des unités linguistiques porteuses de valeurs (valeurs modales). Dans cet ordre d'idée, dès que le sujet parlant transforme la langue en discours, il inscrit dans ses énoncés diverses marques qui rendent compte, entre autres, de la transformation de l'image de soi et du monde.

---

<sup>7</sup> Tiré de Sarfati : 2005

Tableau 1. Échelle graduelle des classes de valeurs modales (Galatanu 2002 : 21).

| Mouvement du discours | Valeurs                         |  |
|-----------------------|---------------------------------|--|
| Objectivation<br>↑    | Valeurs ontologiques :          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• valeurs aléthiques (autour de la valeur &lt;nécessaire&gt;)</li> <li>• valeurs déontiques (autour de la valeur &lt;obligatoire&gt;)</li> </ul>  |
|                       | Valeurs de jugement de vérité : | <ul style="list-style-type: none"> <li>• valeurs épistémiques (autour de la valeur &lt;savoir certain&gt;)</li> <li>• valeurs doxologiques (autour de la valeur &lt;croire certain&gt;)</li> </ul>   |
| ↓                     | – valeurs axiologiques :        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• éthiques-morales (&lt;bon&gt;/&lt;mauvais&gt;)</li> <li>• esthétiques (&lt;beau&gt;/&lt;laid&gt;)</li> <li>• pragmatiques (&lt;utile&gt;/&lt;inutile&gt;)</li> <li>• hédoniques-affectives (&lt;plaisir&gt;, &lt;joie&gt;, &lt;désir&gt;/&lt;déplaisir&gt;, &lt;souffrance&gt;, &lt;rejet&gt;)</li> </ul> |
|                       | – valeurs boulestiques :        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• valeurs volitives (autour de la valeur de &lt;vouloir faire/être/avoir&gt;)</li> <li>• valeurs désidératives (autour de la valeur de &lt;désirer faire/être/avoir&gt;)</li> </ul>   |
| Subjectivation        |                                 |  |

Pour Olga Galatanu, l'analyse de discours fait apparaître une présence de l'axiologique car « le discours construit le monde social, le discours construit une orientation axiologique permettant d'évaluer les représentations du monde qu'il propose »<sup>8</sup>. Le modèle de la SPA semble pouvoir nous aider à trouver la *portée culturelle* des mots à l'aide des valeurs axiologiques mobilisées par le discours. D'ailleurs dans sa thèse Monica Alarcon Contreras (2011) dit que « elles [les valeurs] évaluent également le comportement et les attitudes de l'homme et de la culture qui les portent et servent aussi des référents qui permettent aux objets du monde naturel et social d'avoir une valeur ». Les valeurs participent également à la construction identitaire du sujet comme nous le verrons lors de l'analyse de l'état des lieux.

### 3.3.2. Le cinétisme : innovation

La modalité peut permettre de rendre compte du cinétisme du mot étudié. A l'instar de l'exemple que prend Galatanu (2005) pour retrouver le cinétisme de la signification lexicale du

<sup>8</sup> Repris de la thèse de Monica Alarcon Contreras (2011).

mot *innovation*, nous allons nous attacher à retrouver la signification du mot *métissage*. Introduit en linguistique par G. Guillaume (1971), le cinétisme<sup>9</sup> se définit au sens de *tension* entendue comme variation. Galatanu (2006) considère quant à elle, le cinétisme (ou la dynamique) de la signification lexicale comme « sa reconstruction continue à travers des mécanismes sémantico-pragmatiques mis en place par les discours des sujets parlants ». Le mot *innovation* peut changer de valeur axiologique, d'abord perçu comme bivalent (positif et avec potentiel négatif), il change parce qu'il est actualisé par les discours des pratiques éducatives vers un pôle positif.

En conclusion partielle de ce premier chapitre, nous revenons sur la place essentielle de ces soubassements théoriques comme fondement de notre action lors de l'élaboration et la mise en place du protocole de l'étude. Nous réaffirmons, le lien étroit existant entre **culture**, **identité** et **langue** où la langue et le discours sont, dans l'objet de notre étude, des voies d'accès privilégiées pour rendre compte des représentations culturellement situées. Effectivement, chacune de ces parties va être reprise didactiquement et constitue une étape de réflexion sur les langues. Par exemple, « le tableau des couleurs » de Ullman a été repris en classe pour mettre en évidence qu'une traduction littérale entre deux langues n'existe pas même si des prédicats abstraits dans une métalangue sémantique naturelle (Wierzbicka : 1993) semblent apparaître. Ces équivalences peuvent être trompeuses, justement parce que la signification et le sens des unités lexicales, ne renvoient pas aux mêmes réalités et représentations attachées aux mots. Ainsi, elles ne prennent pas en compte la charge culturelle des mots. C'est, entre autre, grâce à cette charge culturelle des mots que les conceptions de Bruner et de Galisson montrent l'importance de la part sociale dans la construction de la signification. Le dictionnaire est l'empreinte d'un certain discours et constituera également une voie d'accès privilégiée lors du travail en classe. De plus, la fonction sociale a également été étudié par Galatanu (2004) dans l'article de *savoirs théoriques et savoirs d'action* qui montre l'intérêt de la linguistique pour comprendre les enjeux sociaux liés aux notions de *savoirs*, de *connaissances*, de *capacités*, d'*attitudes* et de *compétences*. Ces enjeux résultent également d'une histoire sociale transmise par les générations au travers leurs discours. Ainsi, nous avançons dans notre problématique où nous cherchons à rendre compte de la *portée culturelle* des mots. La SPA serait un outil dans notre recherche pour rendre compte de la charge culturelle des mots qui sont ensuite actualisés par le discours. Nous ajoutons que si chacune des théories sont présentées de manière séparées,

---

<sup>9</sup> Repris de l'article Viktoriya NIKOLENKO (2015).

elles sont imbriquées les unes dans les autres et étroitement liées. Elles constituent un tout implicite dans chacune de nos interactions. Chacune d'entre elles, est une explication à la construction des représentations attachées aux mots grâce aux discours et pratiques sociales dans une communauté ethnolinguistique donnée.

Pour ce faire, nous commencerons par présenter le contexte de notre enquête avant de proposer une étude des mots *métissage* et *métis.sse* à travers les dictionnaires pour y établir certains traits caractéristiques qui nous intéressent. Puis, nous ferons le même travail avec leur traduction : « *mestizo.a* et *mestizaje* ». Enfin, grâce aux possibles argumentatifs, par le cheminement de l'argumentation, nous pourrons définir l'axiologie des termes « *métissage* » et « *métis.sse* » et de leurs « équivalents » espagnols.

## Partie II : Le contexte de l'enquête

Pour rappel, notre problématique s'intéresse à rendre compte de la *portée culturelle* des mots *métis.sse* et *métissage* dans un contexte d'enseignement du FLE. Ainsi, une intervention sera mise en place dans une classe pour travailler les représentations sociolinguistiques et culturelles des mots *métis.sse* et *métissage*. Avant de commencer l'intervention en classe, nous devons établir un état des lieux des représentations sociolinguistiques et culturelles pour vérifier si ces dernières sont différentes d'une langue et d'une culture à une autre. Afin de bien discerner ces différences de langues et cultures, nous situons notre recherche dans le cadre d'une enquête contrastive, privilégiant une étude comparative entre l'espagnol de Colombie et le français de France. Pour ce faire, plusieurs outils sont à notre disposition, tels que le dictionnaire et l'enquête par questionnaire. Tout d'abord, nous commencerons par situer le contexte de recherche. Ensuite, l'usage du dictionnaire tel qu'il est préconisé par le modèle de la SPA, cherchera à retrouver une potentielle part du culturel qui se situe au niveau de la langue. Puis, dans le chapitre suivant, à l'aide de l'enquête par questionnaire, nous tenterons de définir les représentations de chacun des deux groupes culturels étudiés. L'intervention en classe auprès du groupe de recherche sera quant à elle décrite dans le dernier chapitre.

### 1. Présentation du contexte de l'enquête

#### 1.1. Le terrain de recherche

##### 1.1.1. L'établissement

La recherche de notre travail s'inscrit dans le cadre du stage réalisé à l'Université Pédagogique Nationale (UPN) de Bogota en Colombie. L'université est dite Pédagogique car elle a la particularité de ne former que de futurs professeurs. Dans le département de langues étrangères, les étudiants ont le choix entre une Licence d'anglais, ou une Licence d'anglais-français. En ce qui concerne la Licence où est inclus le Français comme Langue Etrangère (FLE), elle s'effectue en cinq ans et est découpée en semestres. Les huit premiers semestres sont consacrés à l'apprentissage du français. A la suite des huit premiers semestres, une « option FLE » est possible. Les semestres neuf et dix sont consacrés au stage où les étudiants sont professeurs de français dans des établissements primaires ou secondaires. Ainsi, nous pouvons observer que les semestres sont répartis de la façon suivante :

- Semestre 1 : Langue et Cultures Francophones 1 (LCF1) ;
- Semestre 2 : Langue et Cultures Francophones 2 (LCF2) ;
- Semestre 3 : Langue et Cultures Francophones 3 (LCF3) ;
- Semestre 4 : Langue et Cultures Francophones 4 (LCF4) ;
- Semestre 5 : Compétences en Langue Française (CLF) ;
- Semestre 6 : Langue et Littératures Francophones (LLF) ;
- Semestre 7 : Littérature Francophone 1 (LF1) ;
- Semestre 8 : Littérature Francophone 2 (LF2) ;
- Semestre 9 : Stage ;
- Semestre 10 : Stage.

### *1.1.2. Les enseignants*

En ce qui concerne les cours de français, les enseignants FLE de l'UPN ont un programme à suivre propre à chaque semestre. Il est demandé aux professeurs d'adopter une approche communicative et actionnelle en classe. Ils créent leurs propres ressources, donc aucun des professeurs n'utilisent de manuels pédagogiques ou de méthodes.

En plus de l'enseignement de la langue française, il est demandé aux enseignants, de sensibiliser les étudiants à une démarche didactique et de réflexion sur l'apprentissage des langues, selon leur niveau. L'idée est de projeter les étudiants en tant que futur enseignant. Par conséquent, le caractère « pédagogique » de l'Université, que nous avons précédemment cité, permet non seulement, d'apprendre une langue pour la transmettre, mais également d'y adopter une attitude réflexive pour mieux en comprendre les enjeux et l'enseigner. Par exemple, certains professeurs mettent en place des outils d'auto-évaluation pour permettre aux étudiants de comprendre et corriger leurs erreurs.

Dans le même ordre d'idée que le paragraphe précédent, une mission de tutorat est également allouée aux professeurs pour aider les étudiants. Cette aide individualisée est facultative pour les étudiants qui le souhaitent ou le nécessitent. C'est un temps d'environ 30 minutes dédié à l'étudiant, où ce dernier peut poser des questions à l'enseignant, demander des explications, repérer ses difficultés pour les travailler tout au long du semestre etc.

### *1.1.3. La codiplômation*

L'UPN et l'Université de Nantes (UN) ont un programme de codiplômation qui permet à leurs étudiants d'effectuer un semestre dans l'une des deux Universités. La codiplômation permet d'effectuer des cours dispensés par chacune des deux Universités pour les étudiants en échange.

Ces derniers, une fois leur Master validé, obtiendront une double diplomation, c'est-à-dire qu'ils détiendront le diplôme de langue de l'UPN et celui de l'UN.

Durant le semestre 2 de l'année 2017-2018, deux étudiants de Master 2 de l'Université de Nantes ont bénéficié de ce de ce programme d'échange. C'est donc dans le cadre de la codiplômation, que les étudiants de l'UN doivent assister aux cours du Master et effectuer leur stage au sein de l'UPN. Il est attribué aux stagiaires une fonction de professeur et une fonction d'assistant de langue.

En ce qui concerne la fonction de professeur, le stagiaire doit dispenser 6h00 de cours, soit deux heures de cours pour trois classes de semestres différents. Durant le stage, chacun des stagiaires avait en référence les classes de LCF2, de LCF4 et de CLF. Les heures de classe sont partagées avec le professeur titulaire de chaque classe. Effectivement, les heures de classe du stagiaire sont incluses dans la programmation du professeur titulaire. C'est en ce sens que les stagiaires remplissent les mêmes fonctions que les professeurs. Ce fonctionnement donne lieu à un travail de coordination entre le stagiaire et les professeurs titulaires pour qu'il existe une cohérence dans l'enseignement. De plus, dans le cadre du stage les professeurs titulaires assistaient aux cours dispensés par le stagiaire.

Les stagiaires remplissent également la fonction d'assistant de langue, pour laquelle des heures leur sont allouées pour effectuer du tutorat, proposer un club de conversation et mettre en place un projet avec les étudiants. Par exemple, il a été mis en place, un projet rap/chanson durant le semestre.

Le mémoire est l'objet qui lie les deux Universités. L'étudiant en stage à l'UPN est accompagné, dans le cadre de la codiplômation, par le professeur du cours de Méthodologie du Mémoire, dans les étapes de l'enquête qu'il souhaite mettre en œuvre. Il est également accompagné par un directeur de mémoire qui est professeur de FLE au sein de l'UPN et un directeur de mémoire de l'Université de Nantes. Dans notre cas, le directeur de mémoire du stage a été celui qui a accompagné l'étudiant dans ses étapes de réflexions et de mises en pratiques de son projet de recherche.

## 1.2. Le projet de l'enquête

### 1.2.1. Avant l'enquête

Comme nous l'avons précisé en introduction, il s'agit au départ d'un questionnement personnel sur l'apprentissage des langues. Cette réflexion a débuté lors de l'écriture du mémoire de Master 1 qui avait pour objectif de distinguer la *signification* et le *sens* au sein de l'unité lexicale *réussite* à l'aide d'une étude menée à partir des définitions de dictionnaires Français et des définitions d'étudiants Colombiens recueillis lors d'entretiens. Nous cherchions alors « *comment rendre compte de la 'portée culturelle' des mots par les compétences sémantique et pragmatique ?* » grâce au mot *réussite*. Pour répondre à cette problématique, nous avons utilisé le modèle de la Sémantique des Possibles Argumentatifs, introduit par O. Galatanu en 1999. L'un des objectifs du mémoire était de se former au modèle de la SPA en vue d'une application de ce modèle lors du stage de Master 2 en classe de FLE, alors énoncé en conclusion du mémoire de Master 1. Le modèle de la SPA pourrait servir comme outil didactique afin de distinguer en classe la signification et le sens des mots.

Après avoir réalisé le mémoire de Master 1, nous avons appris qu'un mémoire sur la thématique de l'apprentissage/acquisition du vocabulaire avait déjà été réalisé par notre collègue C. Barbot (2017) au sein de l'UPN l'an passé. Travaillant tous deux sur le sujet du vocabulaire et s'appuyant sur le modèle de la SPA, nous nous inscrivons dans la même lignée du travail réalisé, tant sur le plan théorique que dans la conception de l'enseignement et l'apprentissage des langues. Son travail nous a été d'une aide précieuse et nous a permis de nous appuyer sur la méthodologie de questionnaires qu'elle avait élaborés pour construire notre propre enquête et questionnaires. De plus, sur le plan didactique, nous avons par exemple pu reprendre certains outils didactiques qu'elle avait mis en place. Si, des similitudes dans nos travaux respectifs existent, tel que le sujet et le cadre théorique, il existe aussi des différences telles que l'ampleur du mémoire, les mots étudiés et leurs interprétations, ou encore la méthode de l'étude –nous situant dans une étude comparative.

### *Relation entre les définitions, l'enquête et la séquence didactique*

Nous souhaitons situer notre étude dans la comparaison des langues et cultures pour comprendre les enjeux entre ces deux notions et leurs relations. C'est d'ailleurs pourquoi, l'analyse dictionnaire des mots *métis.sse* et *métissage*, donc l'étude de leur signification, sera effectuée dans ce mémoire. Leurs résultats seront comparés aux résultats de l'enquête sur les représentations sociolinguistiques et culturelles des enquêtés, avant d'être présentés dans le cadre de la classe pour repérer les éléments similaires et distinctifs de ces mots. Cette

comparaison entre les deux significations constituera en classe, la base de notre réflexion pour montrer qu'une différence de représentations existe au sein même de la langue. De plus, l'étude des définitions et l'enquête que nous menons sur les mots *métis.sse* et *métissage* est directement en lien avec le cours que nous souhaitons mener. Au départ, nous avons organisé la séquence du cours en thématiques liées au métissage : *immigration*, *racisme*, *identité*, *identité nationale*, *métis.sse* et *métissage*. Les questionnaires reprennent les 6 mots suivants pour recueillir auprès des étudiants enquêtés : leurs définitions, leurs valeurs et les mots qu'ils associent.

- Le mot *immigration* a été choisi car certains discours politiques Français font une relation entre l'*immigration* et le *métissage*.
- Le mot *racisme* a été choisi car comme nous allons le voir, le mot « race » fait partie constituante du mot *métissage*. Cependant la France en tant qu'état s'oppose à la conception de « race » sans pour autant nier le racisme.
- Le mot *identité* a été choisi car les mots *métis.sse* et *métissage* renvoient à l'identité, c'est-à-dire aux caractéristiques qui constitue un individu.
- Le mot *identité nationale* a été choisi car des ambiguïtés idéologiques peuvent apparaître, au sein même d'une nation et plus encore entre deux nations différentes. Mon propos va être explicité en prenant l'exemple de la France et de la Colombie. Pour la France, l'identité nationale, c'est favoriser la nation et cela peut aller jusqu'à exclure tout ce qui est étranger à la nation. Dans ce même sens, c'est favoriser le peuple d'origine donc Français, c'est-à-dire les natifs en opposition aux personnes d'origine étrangère. Le concept d'identité nationale peut être apparenté aux rejets des personnes étrangères donc, sous certaines formes à du racisme. Pour la Colombie, nous pouvons imaginer que ce concept est différent dans le sens où la nation ne s'est pas constituée de la même façon. L'Amérique Latine ayant été colonisée par les espagnols, la population actuelle semble être un « mélange » entre la population espagnole et les populations indigènes natives. Dans ce sens, si tout comme la France, l'identité nationale serait de favoriser le peuple d'origine, donc indigène, et allait jusqu'à rejeter les personnes d'origines étrangères, nous pouvons nous poser cette question : quelle population devrait être rejetée et victime de racisme ? Sans répondre à cette question rhétorique, nous pouvons dire que c'est l'inverse qui se passe en Colombie, les peuples indigènes étant le plus souvent stigmatisés.
- Le mot *métis.sse* a été choisi car il constitue l'objet de notre enquête.
- Le mot *métissage* a été choisi car il constitue l'objet de notre enquête.

Après avoir fait passer et recueilli les questionnaires de notre enquête, nous avons finalement changé le plan de la séquence pour ne plus fonctionner par thématique. Les objectifs généraux de la séquence ne correspondaient plus à la façon dont le cours était construit. Cela signifie que dans le cadre de notre enquête, les quatre premiers mots ne seront pas étudiés. Seuls les mots *métis.sse* et *métissage* feront l'objet d'une observation et d'une analyse. Cela ne remet pas en cause la validité de l'enquête cependant les questionnaires présentés seraient à modifier. Au vu de ce changement, nous reviendrons sur les modifications qu'il aurait été bon d'apporter.

Concernant les mots *métis.sse* et *métissage*, nous allons effectuer une analyse dictionnaire sur les représentations sociolinguistiques et culturelles qui semblent exister dans chacune des deux langues et nous demander dans la partie III si elles sont partagées par chacune des communautés sociolinguistiques étudiées ?

### 1.3. Le choix du mot

#### 1.3.1. Elire le bon mot

Le choix du mot est sans doute l'une des étapes les plus difficiles car il faut trouver un mot qui puisse faire l'objet de différences culturelles notables et il faut ensuite assumer ce choix sans en connaître les tenants et aboutissants. C'est une prise de risque, considérant que le mot ne pouvait pas être choisi par avance puisque nous connaissions que très peu la culture Colombienne avant de commencer le stage. Nous souhaitions un mot ayant les particularités d'être fortement distinct entre les deux langues et cultures, et qu'il existe une composante « culturelle » –voire « interculturelle »– inscrit dans le mot. De plus, il nous paraissait important que le mot soit connu dans la langue d'origine des participants, dans la mesure où nous nous situons dans le cadre d'une étude contrastive. Le mot de *métissage* a finalement été choisi au cours du stage après hésitations avec d'autres mots tel que : *interculturel*, *langue*, etc.

La traduction littérale du mot *métissage* en espagnol est *mestizaje*. Il constituait au départ dans notre perception, une difficulté. Nous ne savions pas comment démontrer que les représentations d'un mot, ce dernier étant traduisible et quasi similaire à l'écoute, peuvent être socio-culturellement différentes ? Alors, bien qu'à ce stade du travail nous n'avions pas accès aux représentations de la signification et du sens du mot *métissage* dans les deux langues, nous ne pouvions que nous baser sur des intuitions qui seraient ou non confirmées.

#### 1.3.2. Pourquoi avoir choisi ce mot ?

Ces intuitions portent un intérêt quant au choix de ce mot car elles nous amènent à penser que le mot *métissage* ne désigne pas, voire ne catégorise pas, de la même façon les personnes dites

*métisses* selon que nous soyons colombien ou français. Nous faisons référence ici aux parties théoriques que nous avons développées précédemment entre les concepts de d'identité, de langue et de culture. Effectivement, selon le contexte socioculturel, l'utilisation du mot *métissage* ne semble pas renvoyer à la même réalité, de plus deux questionnements sont sous-tendus :

- Un questionnement général sur les représentations du *métissage* pour chacune des deux langues et cultures : s'agit-il de la couleur de peau d'individus ou d'un mélange d'individus de « races<sup>10</sup> » et de cultures différentes ?
- Un questionnement plus spécifique sur la différence de représentation du *métissage* en fonction des deux langues et cultures : pourquoi, selon nous, le *métissage* aurait une représentation différente entre les deux langues et cultures ?

Ces questionnements seront développés ultérieurement, après avoir comparé les définitions qui nous donnerons certains éléments de réponse. Nous verrons ainsi que les mots *métis.sse* et *métissage* peuvent recouvrir un caractère ambigu. Cependant, nous pouvons d'ores et déjà faire le constat que :

- Les personnes natives de Colombie (indigènes) sont caractérisées comme *métisses* de par leur couleur de peau marron. L'ensemble de la population est donc dite *métisse*.
- Les personnes natives de France sont caractérisées comme blanche de par leur couleur de peau. L'ensemble de la population est donc dite blanche.

Grâce à ce constat, sur lequel nous reviendrons et que nous nuancerons par la suite, nous pouvons dire que la norme de référence entre les deux pays, n'est pas la même. Les représentations sociales des mots *métis.sse* et *métissage* semblent être différentes, parce que dès le départ nous n'avons pas à faire aux mêmes réalités sociales.

Le second intérêt que nous trouvons au mot *métissage* est son sens figuré. Son caractère abstrait, nous permet de penser que le mot à une richesse idéologique et philosophique. Nous ne pensons pas qu'un pays porte une idéologie en soi. Les idéologies sont portées par les personnes et sont

---

<sup>10</sup> Nous nous permettons d'utiliser le terme « race » étant inscrit dans le dictionnaire, *Trésor de la Langue Française* (1985). Nous savons que cette appellation est vue comme négative en France. Néanmoins, il n'en n'est pas de même pour la langue espagnole qui n'arbore pas cet aspect négatif pour le mot « race ». En utilisant ce terme, il ne s'agit ni de stigmatiser ni de favoriser quelque communauté ou culture. D'ailleurs, autant que faire se peut, nous utiliserons les termes de « cultures différentes » plutôt que ceux de « races différentes ».

plurielles selon les individus qui composent chaque pays. Néanmoins, nous pensons qu'une partie des représentations culturelles sont partagées par un ensemble d'individus dans chaque pays permettant une intercompréhension dans chacun des deux pays. C'est-à-dire que de façon non consciente, le *métissage* se référerait dans un sens caché, à une conception différente selon le pays.

### 1.3.3. Un mot « interculturel »

De plus, le mot *métissage* n'a pas été choisi au hasard, dans le sens où, il nous paraît être un mot éminemment interculturel, en étant une : « union féconde entre hommes et femmes d'origine ethnique différente [...] » (Larousse)<sup>11</sup>. Le mot *interculturel* quant à lui est défini par le Larousse (1998) comme étant ce « qui concerne les contacts entre les cultures ». Il est aisé d'observer la relation existante entre les deux définitions. La définition du *métissage* se rapproche ainsi du terme *interculturel* grâce à la particule « inter » avec le terme « union » et le morphème complexe « culturel » avec les termes « origine ethnique différente ».

Comme le veut le modèle de la SPA, nous allons nous intéresser aux définitions du dictionnaire afin de reconstruire la signification lexicale des mots *métis.sse* et *métissage*. Nous situant dans une étude contrastive, nous allons également étudier les mots, *mestizo.a* et *mestizaje* qui sont les traductions espagnoles de *métissage* et *mestizo.a*. Nous pourrions voir que tout l'intérêt du mot se situe dans sa complexité et sa valeur modale comme enjeu identitaire.

## 2. Définitions et interprétations des mots : *métis.sse*, *métissage*, *mestizo.a* et *mestizaje*

Avant de commencer le développement de cette partie nous devons nous accorder sur la terminologie des mots *mestizo.a*<sup>12</sup> et de *mestizaje*<sup>13</sup>. Lorsque nous parlons de *mestizo.a* et de *mestizaje*, il est fait référence aux populations de la période précolombiennes, c'est-à-dire la période avant la découverte des Amériques par Christophe Colomb. Les mots en espagnol utilisés en Colombie peuvent varier pour désigner les populations précolombiennes, tels que les mots « indo(s) » (indien(s)), « indigeno(s) » (indigène(s)) et « nativo(s) » (natif(s)). Nous ne

---

<sup>11</sup> <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9tissage/51001#SLqhtjee6Aieybxl.99> consulté le 08.03.2018.

<sup>12</sup> Métis.sse

<sup>13</sup> Métissage

ferons pas de distinction entre ces termes dans le cadre de ce mémoire parce que les trois dénominations renvoient à la même population de la période précolombienne.

Le corpus est constitué des définitions des mots *métis.sse* et *métissage* des dictionnaires Français : *Le Petit Larousse Illustré grand format* (1992), *Le Grand Robert de la Langue Française* (2001), le *Trésor de la Langue Française* (désormais TLF : 1985). Quant aux mots *mestizaje* et *mestizo.a*, nous utiliserons les dictionnaires espagnols suivant : *El Diccionario de la Lengua Espanola, de la Real Academia* (1992) et le *Diccionario de uso español de Maria moliner* (1979).

Le dictionnaire participe ici à la procédure de construction de notre corpus d'analyse. Il est en effet considéré comme un discours à part entière, c'est-à-dire une pratique discursive qui porte des enjeux socio-idéologiques et culturels, exprimés notamment par des variations de subjectivité. La définition du dictionnaire comme un outil normatif de référence tend à gommer cette dimension discursive, mais de nombreux travaux auxquels nous ne pouvons pas faire référence dans le cadre de ce travail ont démontré ce statut (Sarfati : 1995, Collinot et Mazière : 1997). D'ailleurs, nous souhaitons au départ utiliser *el Pequeño Larousse Ilustrado* (2004) pour définir les mots *metis.sse* et *métissage* mais leur définition en espagnol est une traduction littérale de celle du *Petit Larousse Illustré grand format* (1992), comme un copier-coller de la définition Française. Nous avons jugé qu'*el Pequeño Larousse Ilustrado* (2004) ne permettait pas de laisser apparaître la part culturelle du mot en raison de sa traduction littérale se référant au français.

### 2.1. Les définitions de *métis.sse*, *métissage*, *mestizo.a* et *mestizaje*

Le mot *métissage* viendrait du mot *métis.sse* lui-même issu du latin *mixtus* « mélangé », c'est pourquoi nous avons choisi de s'intéresser à ces deux mots liés l'un à l'autre par leur racine commune. Nous pensons que c'est parce que le mot *métis.sse* a un caractère concret qu'il est à l'origine du mot *métissage* qui peut avoir un sens plus abstrait. De plus, les deux mots ont un caractère polysémique où le mot *métissage* pourrait désigner le croisement de végétaux et d'animaux, et le mot *métis.sse* pourrait en plus désigner une « toile ». L'idée que nous retiendrons de ces définitions est celle d'un « croisement » entre deux espèces animales ou végétales et celle d'un « croisement » entre matériaux. Nous allons désormais nous intéresser, aux définitions propres à l'être humain, de *métis.sse* et de *métissage* d'abord en français puis en espagnol avec les mots *mestizo.a* et *mestizaje*.

### 2.1.1. Les définitions des mots *métis.sse* et *métissage*

La définition du *Petit Larousse Illustré* présente le mot *métis.sse* comme ce « qui est issu de l'union de deux personnes de couleurs de peau différentes ». Cette définition est à compléter par le *Grand Robert de la Langue Française* qui définit le mot en repartant de son origine comme ce « qui est mélangé ; qui est fait moitié d'une chose, moitié d'une autre. [...] Qui est issu du croisement de races, de variétés différentes dans la même espèce. A) (**humains.**) se dit d'un individu dont le père et la mère sont de races différentes. *Enfants métis.* – N. Homme métis, femme métisse (sang mêlé) ». Alors que le TLF reprend les mêmes définitions que les dictionnaires précédents, il ajoute en remarque qu' « il ne faut pas confondre métis et mulâtre, ce dernier désignant seulement l'individu issu du croisement d'un Blanc et d'une Noire, ou inversement ».

La définition du *Petit Larousse Illustré* présente le *métissage* comme une « union féconde entre hommes et femmes de groupes humains présentant un certain degré de différenciation génétique » et, dans un sens figuré, elle est représentée comme « le métissage culturel : production culturelle (musique, littérature, etc) résultant de l'influence mutuelle de civilisations en contact ». Elle peut être complétée par les définitions du *TLF* comme le « croisement entre individus appartenant à des races différentes » et celle du *Grand Robert de la Langue Française* comme une « production d'individus métis dans une société. → Croisement, mélange (des races) ».

### 2.1.2. Les définitions<sup>14</sup> de *mestizo.a* et de *mestizaje*

La définition de *el Diccionario de la Lengua Espanola* présente le mot *mestizo.a* comme ce qui « s'applique à la personne née d'un père et d'une mère de race différente, et avec la spécificité d'être l'enfant d'un homme blanc et d'une indienne ou d'un indien et d'une femme blanche » et dans un sens figuré comme ce qui « s'applique à la culture, aux faits spirituels, etc., issus du mélange de différentes cultures ». La définition de Maria Moliner est plus laconique et générale en désignant le mot *mestizo.a* comme « un enfant de parents de races différentes ».

Le métissage est quant à lui défini par *el Diccionario de la Lengua Espanola* comme, dans un premier sens, « le croisement de races différentes » et, dans un second sens, comme un « ensemble d'individus qui résultent de ce croisement ». Maria Moliner présente des définitions quasi similaires présentant le mot comme un « croisement de races » et un « ensemble de

---

<sup>14</sup> Définitions traduites par nos soins.

métis ». Cependant seul le *Diccionario de la Lengua Espanola*, présente un sens figuré au *métissage*, le désignant comme un « mélange de cultures différentes, qui donne origine à une nouvelle ».

## 2.2. Comparaisons et hypothèses

### 2.2.1. La couleur de la peau ?

En France, nous dénommons la personne *métisse* lorsque, comme l'indique la définition, elle « est issue de l'union de deux personnes de couleurs de peau différentes ». Les Français étant historiquement de couleur de peau blanche, une personne *métisse*, serait le mélange d'une personne d'origine du pays et d'une personne étrangère ou d'origine étrangère ayant une autre couleur de peau plus foncée, différente –sous-entendu venant d'Afrique ou d'Asie, c'est-à-dire ayant une couleur de peau dite noire ou jaune. D'ailleurs, une personne avec une double identité européenne, comme par exemple une personne franco-anglaise/allemande (etc.), ne serait pas désignée au premier abord en France comme une personne *métisse*. Même si le TLF distingue la personne « métisse » du « mulâtre », cette dernière appellation semble disparaître au profit de la première. Cela semble vouloir montrer que la personne *métisse* serait une personne qui n'est, ni de couleur de peau blanche ni de couleur de peau noire, mais d'une couleur de peau intermédiaire qualifiée de colorée.

Selon la catégorisation culturelle Française, nous avons pu observer qu'une personne *métisse* en Colombie serait une personne indigène de par la couleur marron de sa peau. Cependant, nous retrouvons dans l'une des définitions espagnoles que la personne *métisse* aurait « la spécificité d'être l'enfant d'un homme blanc et d'une indienne ou d'un indien et d'une femme blanche ». Ce qui semble signifier deux choses. La première idée, montre que la personne *métisse* n'est pas qualifiée en fonction de la couleur de sa peau, car la définition s'appuie sur la réunion de peuples spécifiques. Ainsi, les populations de couleur de peau marron, ne seraient pas identifiées comme étant des personnes *métisses*. La seconde idée dans la continuité de la première, semble mettre en évidence la Colonisation de l'Amérique par certains pays européens, de l'Espagne pour la Colombie. Pourtant, lors du séjour en Colombie, plusieurs personnes m'ont parlé du fait que tous les Colombiens sont *métis* comme en témoigne une étudiante lors de l'enregistrement bilan<sup>15</sup> des séances : « pour nous le métissage, c'est la chose plus courante, et, c'est pas mal [de] dire qu'on est métis, je crois que tout l'monde l'est, presque

---

<sup>15</sup> Annexe 10

tout le monde » [11m54s]. Ainsi, en disant que « c'est la chose la plus courante » ou que « tout l'monde l'est [métis] », se réfère-t-elle à la couleur de la peau ou au métissage dû à la colonisation ? S'il s'agit de la couleur de la peau, nous pouvons dire que pour les deux langues et cultures la personne renvoie à des individus à la peau marron, c'est-à-dire une personne dite *métisse*. Quoi qu'il en soit, s'il s'agit du *métissage* dû à la colonisation, en référence aux personnes natives du pays, la majorité de la population serait de toute manière de couleur marron, plus ou moins clair ou foncé, en Colombie.

La représentation de la personne *métisse* peut alors être vécue différemment selon les deux pays car deux natifs Colombiens auraient un enfant *métis* tandis que deux natifs Français auraient un enfant blanc. Pour que le *métissage* ait lieu avec une personne de couleur de peau blanche, il est nécessaire que le partenaire ait une peau plus foncée soit jaune, marron, ou noire différente. Les différences de perceptions seraient attachées à la couleur de peau de la population native de chacun des pays, en tant qu'ancrage sociohistorique et culturel. D'ailleurs, comme « tout l'monde l'est [métis] », cela montre qu'une personne *métisse* est socialement admise faisant partie de la population en Colombie, alors qu'en France, elle pourra être identifiée et/ou catégorisée comme étrangère, voire stigmatisée du fait de sa double appartenance. Dans ce sens, nous pouvons dire qu'en Colombie être *métis* ce serait faire partie du « commun » tandis qu'en France ce serait être « différent ».

Il y aurait donc deux modes de désignations du mot *métis.sse* commun dans les deux langues. Celle pour désigner les personnes ayant une double origine ethnique et celle pour désigner des personnes à la couleur de peau marron. Malgré un mode de désignation commun des deux langues, le mot *métis.sse* ne semble pas se percevoir de la même façon entre les deux cultures de par sa valeur sociale différente.

### 2.2.2. *Métis.sse et métissage : des enjeux identitaires ?*

Le terme *métis.sse* semble renvoyer à la fois à la désignation d'une réalité culturelle distincte entre la France et la Colombie, et à la fois elle semble laisser place à celle du concept de *métissage*. Les mots *métis.sse* et *métissage* renverraient à un processus par lequel les « races » se mélangeraient, c'est-à-dire que le *métissage* ne pourrait pas avoir lieu au sein d'un même pays/culture –même si être *métis*, sans *métissage*, serait possible comme c'est le cas en Colombie. Le *métissage* peut donc vouloir s'apparenter à un brassage de culture dans un sens cosmopolite.

A ce stade de notre développement, nous avons besoin de définir ce que veut dire le mot « race » qui ressort dans toutes les définitions, tant françaises qu'espagnoles pour chacun des quatre mots étudiés. Dans un souci d'exhaustivité, nous avons choisi de prendre la définition en ligne française qui était plus complète que la définition espagnole. Le mot « race »<sup>16</sup> se définit d'abord comme une « population animale résultant, par sélection, de la subdivision d'une même espèce et possédant un certain nombre de caractères communs transmissibles d'une génération à la suivante » et ensuite comme une « catégorie de classement de l'espèce humaine selon des critères morphologiques ou culturels, sans aucune base scientifique et dont l'emploi est au fondement des divers racismes et de leurs pratiques. (Face à la diversité humaine, une classification sur les critères les plus immédiatement apparents [couleur de la peau surtout] a été mise en place et a prévalu tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle. Les progrès de la génétique conduisent aujourd'hui à rejeter toute tentative de classification raciale chez les êtres humains) » et pour finir comme un « ensemble de personnes présentant des caractères communs (profession, comportement, etc.), et que l'on réunit dans une même catégorie : *La race des gens honnêtes* ».

En parlant des humains, ces définitions nous éclairent sur le fait que le mot « race » serait un classement sur des « critères morphologiques » ou critères « culturels », ce qui rend la signification du mot assez flou, d'autant qu'elle réunirait par la suite, toujours en parlant des humains, tous ceux qui ont « des caractères communs (profession, comportement, etc.) ». Dans cette dernière définition, le mot « race » prendrait le sens de « groupe d'appartenance » dans lequel se situe chaque individu. La seconde définition nous apparaît plus fidèle aux représentations du mot « race » en français, qui a une connotation négative contrairement à l'espagnol de Colombie, qui comme nous le verrons ultérieurement est plus admis. D'ailleurs, encore dernièrement, le mot « race » portant toujours à controverse<sup>17</sup> en France, a récemment été supprimé de l'article premier de la Constitution de 1958. Aussi, dans sa définition du métissage *Le Petit Larousse Illustré* parle d'une « union féconde entre hommes et femmes de groupes humains présentant un certain degré de différenciation génétique » et ainsi prend soin de ne pas utiliser le mot « race ». Si le mot « race » porte autant à controverse, c'est parce qu'il semble vouloir catégoriser les hommes et femmes pour justifier le racisme. Ce dernier étant une « idéologie fondée sur la croyance qu'il existe une hiérarchie entre les groupes humains, les « races » ; comportement inspiré par cette idéologie » et/ou « attitude d'hostilité systématique à

---

<sup>16</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/race/65899> : dictionnaire en ligne consulté le 15.08.18 à 14h

<sup>17</sup> [http://www.liberation.fr/debats/2018/07/10/supprimer-le-mot-race-de-la-constitution-oui-mais\\_1665506](http://www.liberation.fr/debats/2018/07/10/supprimer-le-mot-race-de-la-constitution-oui-mais_1665506) : article consulté en ligne le 15.08.18 à 16h

l'égard d'une catégorie déterminée de personnes »<sup>18</sup>. Ainsi, nous pensons que le terme de « race » est obsolète et pouvait servir à distinguer des groupes humains ou des cultures à l'époque de la colonisation pour justifier les méfaits et leur supériorité d'un groupe sur un autre. Pourtant, encore aujourd'hui le mot « race » apparaît dans l'ensemble des définitions des mots *métis.sse* et *métissage*. Ainsi, les mots *métis.sse* et *métissage* semblent avoir des enjeux identitaires, donc sociaux, important comme le montre la revue Mots (2018) dans *Dire ou ne pas dire la « race » en France aujourd'hui* : « il s'agissait en outre de lier cette problématique à l'actualité politique, en interrogeant les contradictions des discours publics contemporains et des politiques qui les sous-tendent : politiques de luttes contre les discriminations racistes vs discours stigmatisant, principes (pseudo)universalistes vs discours xénophobes radicalisant ». Ce mot fait l'objet d'une étude linguistique car « la double logique entre « assignation » et « identification » raciales montre donc bien « que, si la question raciale semble affleurer en de nombreux lieux de l'espace social [...]. Cette double logique, ou plus précisément, la « banalisation du référentiel racial » qu'elle sous-tend, nous paraît également pouvoir être mise en rapport avec l'analyse du discours à travers le concept de formation discursive (voir Maldidier, 1990 ; Guilhaumou, 2004 ; Maingueneau, 2011), qui l'éclaire sous un jour complémentaire et non moins important pour notre propos : on aurait ainsi une formation discursive « racialisante » ou « ethnicisante » ». Leurs enjeux identitaires et sociaux propre à la France font l'objet de sensibilités idéologiques opposées. Nous pouvons ainsi comprendre les enjeux de catégorisation liée au *métissage* par le véhicule du mot « race ». En nous écartant légèrement des questionnements relatifs au mot « race » les définitions française et colombienne des mots *métis.sse* et *métissage*, retracent les deux aspects identitaires et sociaux de façon distincte. Tout d'abord, en faisant écho à ce qui a été dit précédemment, avec l'« homme métis, femme métisse (sang mêlé) », sous entendue grâce à la parenthèse où est inscrit « sang mêlé », comme étant la combinaison d'un groupe d'appartenance qualifié de pur avec un autre impur. Ensuite, comme un « ensemble de métis », c'est-à-dire que les personnes *métisses* formeraient une communauté à part entière, comme c'est le cas en Colombie.

A travers la définition des mots *métis.sse* et *métissage*, par la mise en lien des deux modes de désignations de la partie précédente, être une personne *métisse* aurait comme spécificité de renvoyer à une personne dite « impure » ou renverrait à l'ensemble d'une population. Dans

---

<sup>18</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/racisme/65932?q=racisme#65185> : dictionnaire en ligne consulté le 15.08.18 à 16h

l'une ou l'autre des situations la définition ne constitue pas les mêmes enjeux identitaires, car la personne est soit rejetée, soit admise.

### 2.2.3. Préoccupations idéologiques

Il semble non négligeable de préciser ici, que le choix des mots étudiés ont leur importance dans l'enquête en ce qui concerne certaines préoccupations idéologiques qui sont à prendre en compte dans une perspective didactique. Comme nous l'avons vu les mots *métis.sse* et *métissage* revêtent un caractère identitaire et social. Ils font partie du discours commun c'est-à-dire qu'ils font référence à une réalité palpable comme celle de la personne *métisse* et en même temps peuvent détenir un caractère philosophique ou politique –notamment à cause du mot « race » Leur double aspect concret et abstrait, les rendent d'autant plus complexes qu'ils recouvrent des caractères tant implicites qu'explicites, sans doute de façon différente dans chacune des cultures colombienne et française. Le fait qu'ils n'aient pas de caractères univoques rend les mots intéressants. En plus que les mots renvoient à des enjeux identitaires et sociaux culturellement distincts entre l'espagnol de Colombie et le français de France, ils peuvent se subdiviser dans leurs contenus idéologiques. Par exemple, dans un contexte français et selon les sensibilités idéologiques, ces mots peuvent être majoritairement vus avec, une connotation sociale et une perception des personnes étrangères comme différentes, en reniant les personnes ou en leur permettant l'intégration, l'acceptation, l'affiliation ou l'assimilation. Plus rarement, ces mots feraient l'objet d'une simple reconnaissance d'une différence sans autre processus. Le *métissage* évoquerait pour certain, le risque d'une perte d'identité culturelle, la personne n'étant ni vraiment française ni vraiment d'une autre origine. Pour d'autre, il évoquerait l'ouverture et la connaissance entre deux cultures pour un vivre ensemble. Le *métissage* dans un sens conceptuel serait alors la perte d'identité avec une forme d'uniformisation de la société ou l'enrichissement de deux cultures. Les enjeux identitaires entre deux positions idéologiques, même dans un sens conceptuel, reste encore très marqué.

De plus, comme il est inscrit dans les définitions, nous pouvons imaginer que dans un sens abstrait, le *métissage* peut être vu de la même manière en France et en Colombie. Situait le *métissage* comme faisant coexister deux cultures pour un seul et même objet culturel (musique, texte, pièces de théâtre, ou autres productions artistiques).

#### 2.2.4. Hypothèses

Ces parties nous apprennent que les mots *métis.sse* et *métissage* semblent être liés à la couleur de la peau colorée des personnes *métisses*. Ces dernières sont à la fois désignées comme un ensemble de population dite *métisse* et à la fois comme mode de désignation des enfants de parents de deux cultures différentes. Cependant, avec l'utilisation du mot « race » dans les dictionnaires, il n'est plus seulement question de l'union de parents deux cultures différentes mais d'une distinction catégorielle entre humains selon leur couleur de peau ou autres caractéristiques physiques. C'est dans le cadre de ces modes de désignations des individus entre eux, qu'une composante identitaire et sociale se joue. En lien avec cette composante identitaire et sociale une composante idéologique apparaît dans le mot *métissage*, pouvant renvoyer à une image hostile ou bienveillante.

Nous faisons l'hypothèse que le mode de désignation lié à la couleur de la peau des personnes dites *métisses* sont les mêmes en France et en Colombie mais leurs représentations provient d'un processus historico-social et culturel différent.

En lien avec notre première hypothèse, notre deuxième hypothèse suppose que le processus de *métissage* est différent en conséquence de la population native des deux pays qui n'a pas la même couleur de peau d'origine. Le mode de désignation du mot *métis* serait le « commun » en Colombie tandis qu'il serait « l'exception » en France.

En lien avec notre première hypothèse, notre troisième hypothèse nous amène à penser que le processus historico-social et culturel différent du *métissage* est vu par le prisme de la colonisation en Colombie, tandis qu'il est vu par le prisme de l'immigration en France (sans doute d'ailleurs comme « retour de bâton » de la Colonisation).

En lien avec notre troisième hypothèse, notre dernière hypothèse nous amène à penser que la construction du mot *métissage* serait en Colombie attaché au passé, c'est-à-dire à l'histoire de la colonisation alors que ce même mot serait lié en France à une réalité contemporaine et/ou d'avenir avec l'immigration.

Enfin, nos hypothèses sur les mots *métis.sse*, *métissage*, *mestizo.a* et *mestizaje* permettent de répondre en partie aux hypothèses du présent mémoire qui supposent :

- Qu'à l'intérieur des mots, il existerait déjà une part de culturel, d'après la distinction faite par Ducrot entre signification et sens.

- Que la *portée culturelle* d'un mot, en plus de se trouver dans le mot se réaliserait ensuite dans son utilisation. La part de culturel se situerait dans sa signification (sémantique) et son sens (pragmatique) (O. Ducrot : 1983), ce second aspect étant en partie déterminée par le premier.

Alors, nous pouvons penser que dans la signification, même s'il existe plusieurs éléments similaires dans chacune des deux langues, certains aspects sont chargés culturellement tel que nous l'avons formulé dans les hypothèses précédentes. Ainsi, nos observations et interprétations des mots vont permettre de constituer le noyau tel que le modèle de la SPA le préconise.

### 2.3. Constitution du noyau

Notre réflexion va se poursuivre à l'aide du dictionnaire *Le Petit Larousse Illustré* (1992) et du dictionnaire *El Diccionario de la Lengua Espanola, de la Real Academia* (1992) qui sont de la même époque. Pour rappel :

- En français, le mot *métis* désigne une personne « qui est issu[e] de l'union de deux personnes de couleurs de peau différentes et le mot *métissage* l' « union féconde entre hommes et femmes de groupes humains présentant un certain degré de différenciation génétique. Fig. Métissage culturel : production culturelle (musique, littérature, etc) résultant de l'influence mutuelle de civilisations en contact ».
- En espagnol, le mot *mestizo.a* « s'applique à une (se dit d'une) personne qui née d'un père et d'une mère différent, et avec la spécificité d'être l'enfant d'un homme blanc et d'une indienne, ou d'un indien et d'une femme blanche » et le mot *mestizaje* d'abord comme un « croisement de races différentes » puis comme « un groupe d'individus résultant de ce croisement » et au sens figuré comme « le mélange de cultures différentes, qui donne origine à une nouvelle ».

#### 2.3.1. Le métissage, un résultat ?

Les similitudes que laissent apparaître chacune des définitions *métis.sse* et *métissage* en français et en espagnol si nous raisonnons en terme de primitifs (Wierzbicka : 1972) sont : le « mélange », le « croisement », la « rencontre », le « contact » entre des personnes de cultures différentes au sens propre, ou entre des cultures différentes au sens figuré. En réalité ce qu'il est sous-entendu, c'est un processus par lequel le « mélange », le « croisement », la « rencontre » et le « contact » entre des personnes de cultures différentes ou des cultures différentes donnerait comme résultat : le *métissage*. Ce n'est qu'au terme du processus de *métissage* que le résultat

est probant comme le montre les termes issus des définitions françaises et espagnoles qui attestent de cela : « féconde », « résultant », « résultent », et « donne origine ». Nous voulons en venir au fait que le *métissage* est inévitablement, un processus par lequel, une situation établie, serait changée par l'action humaine et mènerait au *métissage* comme résultat. Le *métissage* peut donc être redéfini pour l'instant, comme étant l'action d'au moins deux personnes à aboutir au résultat souhaité. Ainsi, plusieurs traits laissent apparaître qu'il s'agit d'une **situation établie** qui est **changée** par une **action humaine** ayant comme **résultat** le *métissage*, encore indéterminé en termes de valeur axiologique.

Cependant, la perception résultat du *métissage* dans un sens figuré semble différente selon les deux cultures auxquelles nous appartenons. Pour les définitions françaises, il s'agit d'un « métissage culturel : production culturelle (musique, littérature, etc) résultant de l'influence mutuelle de civilisations en contact » alors qu'en espagnol, il s'agit d'un « mélange de cultures différentes, qui donne origine à une nouvelle ». Notre attention se concentre sur la définition espagnole qui présente le *métissage* comme donnant naissance à une nouvelle culture, originaire du mélange de cultures différentes. Le *métissage* pourrait représenter une identité culturelle différente des identités culturelles d'origines, c'est-à-dire vue comme une perte des identités culturelles d'origines ou au contraire vue comme un enrichissement de ces dernières.

### 2.3.2. *Situation établie à changer*

Jusqu' alors nous avons identifié que le *métissage* serait le résultat d'un changement entraîné par une action humaine. Mais quelle serait la situation établie à changer ? La situation établie à changer reste floue tant il y a de possibilités. Cependant, si nous reprenons dans chacune des définitions les termes suivant : « est issu », « féconde », « production », « née » et « donne origine à une nouvelle », nous pouvons nous apercevoir que les termes *métis.sse* et *métissage* représente un nouvel objet à qui ses créateurs auraient donné naissance. Ainsi le *métissage*, même dans un sens figuré pourrait se matérialiser par des productions artistiques. Il ne semble donc pas y avoir de situation établie à changer, si ce n'est : chacune des cultures représentées humainement ou abstraitement. Ces cultures, sont alors perçues comme des normes (figées) que les personnes viendraient mélanger et ainsi questionner, sans pour autant la dénaturer. Finalement, nous pouvons nous demander si les enjeux identitaires et sociaux du *métissage* ne seraient pas dus à la situation établie que vient questionner le résultat produit ?

### 2.3.3. L'action humaine pour changer ?

L'action humaine semble nécessaire dans le processus du mot *métissage*, tant de façon concrète qu'abstraite. Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, la personne doit être en relation avec au moins deux cultures, premièrement la sienne, et deuxièmement avec une Autre culture. Cette action humaine peut être partagée avec une autre personne d'une Autre culture. Il faut ainsi être deux personnes de cultures différentes pour que le *métissage* soit avéré, comme c'est par exemple le cas d'une personne dite *métisse*. Cette action humaine peut également agir chez un seul individu, si ce dernier est en contact avec une culture différente de sa culture d'origine. Par exemple dans le cadre d'un voyage ou d'une personne qui a migré dans un autre pays avec une culture différente de la sienne, mettant ainsi en jeu ses normes culturelles avec celle du pays ayant une autre culture. Cependant suffit-il de rentrer en contact avec une culture différente de la sienne pour que le processus de *métissage* opère ? Nous ne pensons pas que cela soit si simple, tant il y a de résistances et réticences au changement de normes culturelles (quelles soient conscientes ou inconscientes). Ainsi l'action humaine serait dotée d'une notion d'intentionnalité chez la personne désirant mélanger sa culture avec une autre, c'est-à-dire s'approprier les changements culturels qui s'opèrent en elle. D'ailleurs, l'identité se construit, comme l'identité de genre, ou comme Simone De Beauvoir le dit « on ne naît pas femme on le devient » (De Beauvoir : 1949). Cela montre que les différences entre hommes et femmes ne seraient pas biologiques mais culturelles, et résulteraient d'un apprentissage tout au long de la vie. Cela vient poser la question de l'identité *métisse* : sommes-nous la somme des identités culturelles de chacune des identités parentales, moitié de l'un et moitié de l'autre ? Sommes-nous un tout, constitué en partie de deux identités culturelles et en partie d'une autre que nous construisons ?

L'action humaine est donc dotée d'une notion d'intentionnalité comme le souligne l'article (Galatanu : 2005) portant sur le mot *innovation* des politiques éducatives. Un rapprochement entre les mots d'*innovation* et du *métissage* est à opérer en ce sens qu'ils rendent compte tous les deux d'un processus. Effectivement, le mot *innovation* est doté d'une intentionnalité humaine par les éléments désir et volonté. Dans l'article (Galatanu : 2005) l'élément volonté fait partie du noyau du mot *innovation*. En effet, l'élément volonté est celui qui détermine le changement d'une situation établie, face à un problème à résoudre, du fait de l'institutionnalisation du processus d'*innovation* dans les politiques éducatives. Dans le cas du *métissage*, tel que nous l'envisageons, il n'y a pas de problème à résoudre c'est pourquoi l'élément activé semble être l'élément désir, du fait de la non-institutionnalisation. Le *métissage* serait le résultat d'un processus poussé par le désir qui viendrait changer des normes culturelles

établies. L'action humaine serait alors poussée par le désir de changement pour produire le *métissage*.

#### 2.3.4. Les éléments du noyau et des stéréotypes

L'analyse dictionnaire des mots *métis.sse*, *métissage*, *mestizo.a* et *mestizaje* mène à construire la première partie du tableau du modèle de la SPA :

| <b>Métis.sse</b>  |                               |
|---|-------------------------------|
| Noyau des dictionnaires   | Stéréotypes des dictionnaires |
| Enfant avec une double identité culturelle et/ou de couleur de peau marron                                  | Donc                          |
| Donc  | Enfant métis.sse              |
| Résultat d'une union  | Donc                          |
| Donc  | Personne métisse              |
| Parents d'au moins deux cultures différentes et/ou de parents à la couleur de peau marron                   | Donc                          |
| Donc  | Enfant/personne café au lait  |
| Croisement de personnes d'au moins deux cultures différentes et/ou de personnes à la couleur de peau marron | Donc                          |
|   | Exception                     |
|   | Donc                          |
|   | Naissance                     |

| <b>Métissage</b>  |                               |
|---|-------------------------------|
| Noyau des dictionnaires   | Stéréotypes des dictionnaires |
| Résultat d'un mélange culturel                                      | Donc                          |
| Donc  | Processus artistique          |
| Production culturelle sous l'influence d'au moins une Autre culture | Donc                          |
| Donc  | Processus de partage          |
| Appropriation/intériorisation/influence de(s) l'Autre(s) culture(s) | Donc                          |
| Donc  | Rencontre culturelle          |
|   | Donc                          |
|   | Métis.sse                     |

|   |  |
|---|--|
| Désir de croisement/rencontre avec au moins une Autre culture |  |
| Donc  |  |
| Présence d'au moins deux cultures différentes                 |  |

| <b>Mestizo.a</b>  |                               |
|---|-------------------------------|
| Noyau des dictionnaires   | Stéréotypes des dictionnaires |
| Enfant avec une identité culturelle indigène et espagnole, et de couleur de peau marron | Donc                          |
| Donc  | Identité                      |
| Parents indigènes et espagnols  | Donc                          |
| Donc  | Colombien                     |
| Croisement de cultures indigènes et espagnoles  | Donc                          |
| Donc  | Ensemble d'une population     |
| Colonisation  | Donc                          |
|   | Commun/norme                  |
|   | Donc                          |
|   | Race(s) différente(s)         |
|   | Donc                          |
|   | Naissance                     |

| <b>Mestizaje</b>  |                               |
|---|-------------------------------|
| Noyau des dictionnaires   | Stéréotypes des dictionnaires |
| Résultat d'un mélange culturel                                      | Donc                          |
| Donc  | Processus artistique          |
| Production culturelle sous l'influence d'au moins une Autre culture | Donc                          |
| Donc  | Processus de partage          |
| Appropriation/intériorisation/influence de(s) l'Autre(s) culture(s) | Donc                          |
|   | Rencontre culturelle          |
|   | Donc                          |

|   |                       |
|---|-----------------------|
| Donc  | Mestizo.a             |
| Désir de croisement/rencontre avec au moins une Autre culture | Donc                  |
| Donc  | Colonisation          |
| Présence d'au moins deux cultures différentes                 | Donc                  |
|   | Race(s) différente(s) |

Nous pensons que les éléments constitutifs du noyau sont les mêmes à l'exception du mot *mestizo.a* qui reste attaché à l'arrivée des espagnoles. Les différences se font sentir au niveau des stéréotypes. Le mot « race » est situé au niveau des stéréotypes pour le métissage car il faut prendre en compte son sens figuré. Cela apparaît étrange de parler de « race » dans un sens abstrait alors que ce mot catégorise de manière concrète les personnes. Le terme de culture, nous semble, plus approprié pour rendre compte des notions concrètes et abstraites du mot. Comme nous allons le voir prochainement, nous pensons qu'à l'instar du mot *métissage*, le mot race est connoté différemment selon que nous sommes français ou colombien.

De plus, au niveau axiologique les mots *métis.sse*, *métissage*, *mestizo.a* et *mestizaje* semblent ne pas détenir d'aspects positif et/ou négatif. Nous pensons, pour l'instant, que dans les définitions cet aspect « neutre » n'est pas soumis aux enjeux idéologiques qui peuvent faire basculer les mots dans un versant positif ou négatif. Pourtant nous serions tentés d'admettre que certains mots associés confèrent aux mots *métis.sse* et *métissage* dans chacune des langues un aspect positif, tel que « naissance » ou « identité » et un aspect négatif en référence à la « colonisation » pour le mot *mestizo.a* par exemple. L'axiologie des définitions sera un élément à comparer aux définitions des étudiants et aux mots qu'ils leurs associent.

La constitution de ces tableaux vient interroger le processus de *métissage* en France et en Colombie, car si le noyau est le même pour les deux mots, les stéréotypes à partir du noyau sont différents. D'ailleurs, nous ne pensons pas que le processus de *métissage* soit vécu de la même manière entre la France et la Colombie. Pour preuve, la personne dite *métisse* qui est l'un des résultats du *métissage*, montre des variations tant au niveau de la langue que des stéréotypes. Nous pouvons nous demander si le processus de *métissage* n'est pas lié à une question d'époque ?

Premièrement, nous pensons que le *métissage* a toujours existé mais que les, us et coutumes, les frontières, les normes culturelles etc. étaient différentes de celles de notre époque. Les processus psycho-socio-historiques peuvent donc être différents d'une époque à une autre.

Deuxièmement, ce que nous pouvons observer c'est que le *métissage* a déjà eu lieu en Colombie du fait de la colonisation espagnole. C'est d'ailleurs pour cette raison que le mot *mestizo.a* fait référence aux populations précolombiennes et espagnoles. Nous pouvons donc dire que le *métissage* se vit de façon différente car s'est effectué ou s'effectue à deux époques différentes. De plus, conscient que la colonisation de la Colombie par les espagnols ne s'est pas fait sans violence nous interrogeons la place de l'élément désir qui ne semble pas approprié pour le mot *mestizaje*. Il semble que le *métissage* est plutôt vécu comme un fait du passé faisant aujourd'hui parti du commun.

## Partie III : état des lieux de la recherche

Pour rappel, notre problématique s'intéresse à rendre compte de la portée culturelle des mots *métis.sse* et *métissage* dans une perspective didactique de l'enseignement du FLE. Il s'agit donc d'un positionnement en didactique des langues. Marion Pescheux souligne en 2009, que nous assistons à une « désaffection » du lexique (in Barbot : 2017, Pescheux, in Galatanu, Pierrard & Van Raemdonck, 2009 : 328) et Galisson (1983) souhaite redonner au « mot » sa place dans l'apprentissage de la langue car le vocabulaire est « relégué au rang d'accessoire » dans l'approche communicative. C'est le pourquoi de notre intérêt pour un enseignement/apprentissage contextualisé du vocabulaire, en classe de FLE, prenant en compte la part culturelle des mots. Notre positionnement didactique n'est pas de remettre en cause l'approche communicative et actionnelle de l'UPN ni du travail de qualité effectué par les enseignants au sein de l'Université. Cette enquête sera menée dans notre lieu de stage, au sein de l'Université Pédagogie Nationale qui est aussi notre terrain de recherche et à l'Université de Nantes (UN). Nous justifierons d'abord le choix du questionnaire comme outil de récolte de données pour notre recherche. Puis, nous expliquerons quelles ont été les étapes d'élaboration du questionnaire. Enfin, nous pourrions montrer les résultats de l'enquête avant d'y apporter nos analyses.

### 1. Le choix de l'outil : le questionnaire

#### 1.1. Le choix de l'outil de récolte de données

Pour effectuer l'état des lieux d'une enquête, nous devons établir quel outil sera le plus adapté pour notre travail de recherche : il a été choisi d'effectuer une enquête par questionnaire pour récolter les données et pouvoir travailler sur les représentations sociolinguistiques et culturelles, c'est-à-dire la portée culturelle des mots *métis.sse* et *métissage* en espagnol et en français. Nous avons donc réalisé cet état des lieux à l'aide de deux questionnaires : l'un à destination des étudiants de l'UPN, l'autre à destination des étudiants de l'UN. Un troisième questionnaire sera ensuite distribué aux étudiants du protocole pour mesurer l'écart ou le rapprochement des représentations sociolinguistiques et culturelles vers l'une des deux populations grâce aux deux premiers questionnaires.

Comme le rappelle J.C. Vilatte (2007), le questionnaire est l'une des trois grandes méthodes de recueil de données. C'est une méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer les faits. Il existe deux autres méthodes qui sont utilisées pour mener une enquête : l'entretien et l'observation. Si l'entretien et l'observation sont des méthodes individuelles et

collectives, le questionnaire est une méthode qui est uniquement collective (Vilatte : 2007). Il a été choisi d'effectuer une enquête par questionnaire pour accéder aux représentations socioculturelles des mots *métis.sse* et *métissage*.

J.C. Vilatte (2007) ajoute que le questionnaire est une méthode quantitative qui s'applique à une population qui doit permettre des inférences statistiques. Élaborer un questionnaire, c'est produire des chiffres qu'il est possible d'interpréter selon deux approches : descriptive ou explicative. Cette dernière approche est celle qui nous intéresse dans la mesure où « il s'agit de mettre en évidence, à la fois, des faits psychologiques et/ou sociaux et des facteurs qui les [les chiffres explicatifs] déterminent ». Dans notre cas, « les chiffres » serviront à mettre en évidence les représentations sociolinguistiques et culturelles de chacune des populations étudiées.

### 1.2. L'objectif d'un questionnaire

Le questionnaire est une méthode quantitative qui s'applique à un échantillon d'une population qui doit permettre des inférences statistiques. Ghiglione (in Vilatte : 2007) distingue les objectifs suivants :

- l'estimation : il s'agit d'une collecte de données, d'une énumération de ces données. C'est la démarche la plus élémentaire dans le questionnaire. On ne cherche pas à comprendre les données, on cherche à les mettre à plat.
- la description : il s'agit de retirer des informations qui décrivent les phénomènes subjectifs qui sous-tendent les phénomènes objectifs et d'expliquer ainsi les phénomènes objectifs, comme les motivations, les représentations et les opinions.
- la vérification d'une hypothèse : il s'agit ici d'une démarche déductive, le questionnaire devient un outil pour confirmer ou infirmer une hypothèse.

Nous avons vu dans la partie précédente que les mots *métis.sse* et *métissage* avaient dans les langues des similitudes et des différences. L'état des lieux de la recherche vise à vérifier l'hypothèse selon laquelle les deux populations estudiantines auraient des représentations sociolinguistiques et culturelles différentes des mots *métis.sse* et *métissage*.

- l'objectif de l'enquête est d'abord descriptif et cherche à dresser l'état des lieux des représentations sociolinguistiques et culturelles auprès des deux populations estudiantines de l'UPN et de l'UN.
- notre second objectif cherche à vérifier, suite à notre analyse, que les représentations sociolinguistiques et culturelles des deux populations correspondent à celles fournies dans les dictionnaires.
- en lien avec le premier objectif, le troisième objectif est de mesurer l'écart, plus ou moins grand, de la population du protocole de recherche avec les populations de l'état des lieux.

### 1.3. Délimitation de la population de l'enquête

Pour délimiter une population, il existe deux types d'enquêtes : une exhaustive et l'autre par échantillonnage. L'enquête exhaustive s'adresse à tout l'ensemble de la population ainsi son étude couvrira tous les individus de la population définie, elle minimise ainsi le risque d'erreur. Angers (1997) a écrit que : « l'idéal dans une recherche scientifique est de se renseigner auprès de toute la population », mais si l'effectif est trop conséquent cela devient impossible. Par exemple, il est inconcevable de tenter d'interroger tous les étudiants d'une Université. Un autre type d'enquête peut résoudre ce problème, il s'agit de l'enquête par échantillonnage. Cette technique permet, comme l'indique Depelteau (2000), aux chercheurs : « d'observer un nombre restreint de phénomènes tout en donnant une portée générale ». En effet cette technique consiste à tirer des informations d'une partie de toute la population qui se nomme échantillon. Pour que ce procédé permette d'obtenir des résultats valides, l'échantillon doit être représentatif, tel que le décrit Noelle : « l'échantillon représentatif est appelé à donner une image fidèle de la composition, une sorte de miniature de l'ensemble à observer » (In Nawel 2017). C'est donc dans le cadre d'une enquête par échantillonnage que nous allons effectuer cette enquête.

Comme nous l'avons déjà indiqué, la population de l'état des lieux de l'enquête est constituée d'étudiants de l'UPN, pour le questionnaire (1) et d'étudiants de l'UN pour un deuxième questionnaire (2). La population du questionnaire (3) est également constituée d'étudiants de l'UPN avec qui nous mettrons en place notre protocole.

Il était important que les questionnaires soient destinés à des étudiants car il fallait que les populations de l'état des lieux et la population du protocole soient les mêmes, en Colombie pour les questionnaires (1) et (3) et entre la Colombie et la France pour les questionnaires (1)

et (2) afin que la seule variable déterminante soit la langue. Oui mais il y a aussi nécessité que la population soit « experte » sur la langue, position réflexive

### 1.3.1. Le questionnaire (1)<sup>19</sup>

Comme nous cherchons à établir les représentations sociolinguistiques et culturelles des mots *mestizo.a* et *mestizaje*, le questionnaire (1) s'adresse aux étudiants de l'UPN du département de langues étrangères.

La population étudiante du département des langues étrangères de l'UPN a été choisie car les sujets sont facilement identifiés et elle se délimite à un niveau institutionnel. De plus, nous avons fait appel aux étudiants étant dans le département de français car ils constituent la même population que les étudiants du protocole.

Au départ, nous avons sélectionné 6 classes de 3 niveaux différents. Mais à cause de manifestations au sein de l'UPN, nous n'avons pas pu faire passer les questionnaires voulus à deux classes de LCF4. Par conséquent, notre population de référence est constituée de deux classes de LCF 2 et de deux classes CLF.

### 1.3.2. Le questionnaire (2)<sup>20</sup>

L'enjeu est de récolter un maximum de questionnaires. C'est pourquoi au départ le questionnaire (2) aurait dû s'adresser à un ensemble de la population Française pour récolter un maximum de questionnaire. Mais pour des raisons de cohérence de la recherche énoncée plus haut et en accord avec la professeure de méthodologie du mémoire, nous avons choisi de changer de population de référence pour nous adresser aux étudiants de langue de l'UN. Or, par expérience, nous savons que les étudiants sont souvent réticents pour répondre aux enquêtes en ligne. Nous nous sommes demandé s'il fallait obtenir plus de réponses tout en sachant que les réponses obtenues seraient sûrement celles de l'entourage et constitueraient un biais méthodologique si elles étaient mises en rapport avec la population de l'UPN.

Finalement, le questionnaire (2) s'adresse aux étudiants du Master FLE de l'UN pour établir les représentations sociolinguistiques et culturelles des mots *métis.sse* et *métissage*.

---

<sup>19</sup> Annexe 12

<sup>20</sup> Annexe 13

### 1.3.3. Questionnaire (3)<sup>21</sup>

Le questionnaire (3) s'adresse à notre population cible, c'est-à-dire qu'il concerne les étudiants de l'UPN avec lesquels nous allons mener le projet de recherche : le protocole.

## 2. Elaboration du questionnaire

Selon Vilatte (2007) dans un processus d'élaboration, la valeur d'un questionnaire dépend des objectifs sous-jacents à l'étude. Pour cela, il est nécessaire de :

- Définir l'objet de l'enquête,
- Les objectifs et les hypothèses de l'enquête,
- Déterminer la population d'enquête ou l'univers de l'enquête,
- Déterminer l'échantillon,

Les quatre premiers objectifs précisés précédemment, nous permettent maintenant de nous concentrer sur la rédaction des questionnaires. Selon Vilatte (2007) le questionnaire doit présenter une introduction et des questions qui impliquent deux étapes, la formulation des questions et l'organisation des questions ou la structuration de l'ensemble du questionnaire

### 2.1. Processus d'élaboration du questionnaire

#### 2.1.1. L'introduction

Avant de demander aux enquêtés de répondre aux questions, selon Vilatte (2007) tout questionnaire doit être introduit par des phrases explicatives qui doivent :

- indiquer le nom de l'organisme qui réalise l'étude, autrement dit préciser ses références ;
- préciser les buts de l'étude en soulignant son importance ;
- montrer à la personne interrogée pourquoi on l'a choisie et la nécessité qu'elle a de répondre aux questions ;
- il faut également garantir l'anonymat et remercier l'enquêté des sacrifices de son temps.

#### 2.1.2. Processus d'élaboration : ce qu'il y a de commun

Tout d'abord, il est important de rappeler que les questionnaires (1), (2) et (3) ont le même format et ont été conçus au même moment mais qu'ils n'ont pas les mêmes objectifs. Ils sont

---

<sup>21</sup> Annexe 14

composés de quatre grandes catégories en lien avec le modèle linguistique (les liens théoriques effectués avec la SPA sont mis entre parenthèse) sur lequel nous nous appuyons dans notre travail de recherche :

- le recueil des données sociologiques (population sociolinguistique culturellement située) ;
- le recueil des définitions (signification) ;
- le recueil du jugement de valeur attaché aux mots (axiologie) ;
- le recueil d'associations de mots attaché aux mots (stéréotypes).

Le questionnaire a été présenté aux étudiants avec le même ordonnancement que les quatre catégories ci-dessus. Les questions suivent un ordre choisi qui reprend l'ordonnancement suivant :

Les premières questions sont celles relatives aux **données sociologiques** qui permettent d'établir le profil des enquêtés en terme d'**âge** et de **classe de langue** dans laquelle ils effectuent leur semestre. Le profil institutionnel permet de repérer où se situent les étudiants dans leurs enseignement. Les données des participants les plus importantes sont celles relatives à la **nationalité, le pays où ils vivent** et leur **langue maternelle**. C'est la relation avec ces trois items qui permet d'identifier une population sociolinguistique culturellement située de notre enquête, en lien avec l'objectif de chaque questionnaire qui est de faire l'état des lieux des représentations sociolinguistiques et culturelles de cette même population.

Il ne fallait pas négliger la possibilité qu'une personne soit de nationalité différente du pays où elle vit ou que sa langue maternelle soit différente du pays où elle vit. Dans le cas où il n'y aurait pas de corrélation entre les trois items pour une personne, elle serait exclue de l'enquête. Par exemple, dans les classes de Master FLE nous savons que plusieurs étudiants étrangers vivent en France en étant à l'UN mais leur langue maternelle n'est pas le français. Cela constituerait une difficulté d'interprétation des données, car nous pourrions nous demander quelle serait l'influence de la langue d'origine et de la langue française, dans les représentations des mots des questionnaires ? Les trois items servent de filtres pour constituer deux populations homogènes : une population colombienne parlant l'espagnol et une population française parlant le français.

La question suivante, relative **aux définitions** a été placée en second car elle permet aux participants de donner une explication personnelle des mots présents : *immigration, racisme, identité, identité nationale, métis* et *métissage*. Le participant peut se représenter chacun des termes et peut les définir avec ses propres mots.

A ce titre, les questionnaires (1) et (2) sont conçus dans la langue d'origine et servent à établir les représentations des mots *métis.sse* et *métissage* dans chacune des deux langues. Le choix de concevoir le questionnaire dans la langue d'origine permettrait d'accéder aux représentations sociolinguistiques et culturelles des individus interrogés. De plus, ces questionnaires serviraient à vérifier que les représentations sociolinguistiques et culturelles présentent dans le dictionnaire correspondent à celles des populations étudiées.

Un dernier questionnaire (3), sur lequel nous reviendrons plus bas, est conçu pour le groupe d'étudiants du protocole. Il sert à mesurer l'écart ou le rapprochement des représentations sociolinguistiques et culturelles vers l'une des deux langues-cultures à l'aide des questionnaires (1) et (2) et de l'analyse des définitions. Les questions cherchent à déterminer si les étudiants attribuent aux mots français leurs contextes français ou s'ils les inscrivent dans le contexte Colombien. L'objectif étant de voir si les étudiants arrivent à prendre en compte les variations des systèmes de références d'une langue à l'autre ou s'ils établissent des équivalences lexicales qui s'appuient sur les références construite en langue maternelle.

Pour les mêmes raisons que la question précédente, la question relative à **l'axiologie** permet de connaître le jugement de valeur attaché aux mots (positif-négatif-neutre). Cette question est située en deuxième position car après avoir défini le mot, le participant peut émettre instinctivement le jugement de valeur qu'il lui attache.

Pour finir, la question relative **aux associations de mots** permet de dégager les stéréotypes linguistiques et culturels (Galatanu : 2000). Cette partie représente les variations au sein même d'une population sociolinguistique culturellement située. C'est donc là où les variations sociolinguistiques et culturelles sont les plus grandes entre deux populations et c'est pourquoi on se concentrera particulièrement sur cet aspect lors de l'analyse des données.

Le questionnaire mis en annexe permet de vérifier que le vocabulaire choisi est simple et compréhensible. D'ailleurs, aucune question de vocabulaire n'a été posée par les participants lors de son remplissage.

### *2.1.3. Processus d'élaboration : ce qu'il y a de différent*

La différence majeure entre les questionnaires se situe au niveau de la langue des participants. Ainsi, les représentations sociolinguistiques et culturelles des participants, attachées aux mots ne sont pas altérées. Effectuer, le questionnaire (1) en espagnol et le questionnaire (2) en

français, auprès d'une population colombienne pour le questionnaire (1) et d'une population française pour le questionnaire (2), est selon nous le moyen d'accès le plus fiable aux représentations socioculturelles de chacune des communautés sociolinguistiques.

Récolter les données relatives à la représentation du mot *métissage* dans un contexte ethnolinguistique colombien et français n'est qu'une partie de l'enquête générale. Le questionnaire (1) pour les étudiants colombiens étant en langue espagnole permet d'obtenir une certaine représentativité d'une communauté sociolinguistique sur les représentations attachées au mot *métissage*. Il en serait de même concernant le questionnaire (2) pour les étudiants Français en langue française.

Le format du questionnaire (3) est exactement le même que les questionnaires (1) et (2). Une seule question sur les données sociologiques a été ajoutée pour savoir si les étudiants s'étaient déjà rendus en France. Avoir passé du temps en France aurait pu influencer leurs réponses, c'est-à-dire avoir des données socioculturelles supplémentaires grâce à cette expérience. Le questionnaire (3) est donc le même que le questionnaire (2), présenté à une population culturellement différente. Il s'agit de donner le questionnaire en langue française aux étudiants colombiens du protocole pour savoir s'ils peuvent identifier le mot dans un contexte Français, le questionnaire étant en français. Le questionnaire servirait donc à repérer l'écart existant chez les étudiants colombiens de l'appropriation du mot *métissage* en langue française. Le cours se donnerait pour objectif de modifier la représentation du mot *métissage* dans un contexte Français et de son utilisation. C'est pourquoi un dernier questionnaire (3) permettrait de recueillir l'évolution des étudiants quant à la perception de ce mot. Prenant ainsi en compte les représentations de la langue et culture d'origine des étudiants comme point de départ en vue d'une modification de celles-ci en fonction du contexte socioculturel et de la langue cible.

## 2.2. Processus d'élaboration : la validation des questionnaires

En ce qui concerne les trois questionnaires, une première validation a été effectuée dans le cadre de la classe de méthodologie avec des remarques qui ont été prises en compte, notamment concernant les données sociologiques sur les items de la langue et de la nationalité des personnes interrogées. Ensuite, deux personnes ont répondu au questionnaire (1) pour identifier la compréhension des consignes et le temps nécessaire qui est estimé à environ 20 minutes. Une modification des consignes a eu lieu concernant la partie sur l'axiologie des mots, à savoir de préciser quelle était la « connotation » des mots pour le questionnaire en espagnol. Une seconde

validation a eu lieu en classe de méthodologie de mémoire concernant l'ensemble des questionnaires. Seule une question concernant l'axiologie a été mise en doute lors du cours de méthodologie du mémoire. Les camarades de classe ont fait comme retour à cette question, qu'elle pouvait ne pas être claire. Cependant, sur 75 participants au questionnaire (1) 74 ont répondu que le mot *racisme* était négatif et 1 participant a répondu que ce même mot était neutre. Sans que cela soit surprenant, il semble être largement partagé qu'une connotation négative est attachée au mot *racisme* dans les deux langues. Cette réponse vient valider l'ensemble de la question et sa compréhension de la part des participants car si les participants n'avaient pas compris la question on aurait sans doute trouvé plus de variations autour de ce mot.

Cependant, le questionnaire n'a pas été validé en tant que tel par le directeur de mémoire du stage même si ce dernier était au courant de la méthodologie et des différents items le composant après discussion.

De plus, il est important de préciser que du fait des contraintes temporelles relatives au stage, il n'a pas été possible d'effectuer un prétest auprès d'étudiants, même si cela aurait été souhaitable.

## 2.3. Processus de récolte et traitement des données

### 2.3.1. Le questionnaire (1)

Le questionnaire (1) a été donné en format papier, en début ou fin de classe pour chacune des classes. Le temps de réponse au questionnaire évalué à 20 minutes a été respecté par l'ensemble des groupes. Il était précisé à chacun des étudiants qu'ils n'étaient pas obligés de participer : il y eu quelques questionnaires non remplis. Les questionnaires ont été auto-administrés en raison du grand nombre d'étudiants interrogés. Cette méthode est un gain de temps mais constitue un risque de réponses incomplètes (Vilatte : 2007).

Il était important de réaliser l'enquête par questionnaire (1) avant les vacances scolaires de la « semaine sainte » du 26 mars au 30 mars 2018, pour au moins deux raisons. Premièrement car il fallait recueillir les données avant la mise en place du protocole auprès des étudiants concernés. Deuxièmement les vacances constituaient un temps suffisamment long pour systématiser et analyser les données récoltées. De ce fait, les questionnaires ont été distribués la semaine avant les vacances après avoir fait l'objet de validations préalables. Finalement, le questionnaire a été remis à deux classes de LCF2 et à deux classes de CLF ce qui a permis de

récolter 75 réponses au questionnaire (1). Ceci dit, le questionnaire (1) étant en espagnol, le niveau de la classe de français n'a pas grande importance. Cependant, cela permet de recueillir le niveau d'étude des participants et de constituer une population de référence variée en terme de semestres et de ce fait en terme d'âges. De plus, il était prévu que deux autres classes de LCF4 participent aussi mais en raison de manifestations au sein de l'UPN, il n'a pas été possible de recueillir plus de questionnaires.

### 2.3.2. Questionnaire (2)

En ce qui concerne le questionnaire (2), le recueil de données n'a pas pu s'effectuer dans le même temps que celui du questionnaire (1). Effectivement, il a été pris tardivement la décision, lors de la séance de méthodologie, de changer la population Française pour l'enquête et de se concentrer sur les étudiants de master FLE de l'UN. En ce sens, les directeurs de mémoire en ont été avertis. De plus, étant en Colombie, le questionnaire a été conçu sur internet en attendant la liste de contacts des étudiants des Masters FLE.

Délivrer le questionnaire sur internet constituait un risque pour notre enquête. Effectivement, peu de personnes ont répondu au questionnaire. Seulement 10 personnes ont répondu au questionnaire et seules 5 personnes ont pour langue maternelle le français et sont de nationalité Française. Au vu de ce manque de réponses, il est impossible que le groupe du questionnaire (2) puisse constituer un groupe représentatif pour la suite de l'enquête. Cependant, pour l'exercice du mémoire, les données seront observées et interprétées au même titre que celles du questionnaire (1). Les observations et hypothèses concernant les données seront de ce fait plus restreintes et nuancées.

### 2.3.3. Questionnaire (3)

Le questionnaire (3) quant à lui, est en format papier et a été réalisé auprès des étudiants du protocole. Après m'être présenté, il leur a été demandé de remplir le questionnaire. Le questionnaire a fait office d'introduction sur la thématique du cours : le *métissage*.

L'ensemble des données récoltées des questionnaires (questions et réponses) ont été copiées et sont disponibles sur la plateforme googleform<sup>22</sup>. Les réponses en espagnole des étudiants du questionnaire (1) ont été directement traduites par nos soins.

---

<sup>22</sup> Annexe 15

### 3. Résultats et analyses

#### 3.1. Présentation des échantillons de population

##### 3.1.1. Questionnaire (1)

Le questionnaire (1) a été rempli par 75 étudiants du département de langue de l'UPN. Les réponses ont été écrites en langue espagnole qui est la langue maternelle des étudiants. 54,7% des étudiants qui ont répondu au questionnaire étaient en classe de CLF et 45,3% étaient en classe LCF2.

Sur les 75 réponses au questionnaire, 55 sont de genre féminin et 20 sont de genre masculin. L'âge des participants varie entre 17 ans et 30 ans avec une majorité d'étudiants ayant entre 18 ans et 22 ans.

Les étudiants sont tous de nationalité colombienne, ils vivent tous en Colombie et ont tous pour langue maternelle l'espagnol. Ainsi, les 75 participants répondent tous aux critères de validation pour continuer le questionnaire.

##### 3.1.2. Questionnaire (2)

Le questionnaire (2) a été rempli par 10 étudiants des Master 1 et 2 Sciences du Langage de l'UN. 60% des étudiants interrogés sont en Master 2 et 40% sont en Master 1. Les étudiants ont déclaré être dans différentes filières en : « enseignement des langues », « FLE », « lettres » et « science du langage ». Les réponses ont été écrites en langue française.

80% des répondants sont de genre féminin contre 20% de genre masculin. L'âge des participants varie de 21 ans à 30 ans.

Les étudiants ont des nationalités différentes :

- 1 personne Bolivienne qui vit en France ;
- 1 personne Brésilienne qui vit au Brésil ;
- 1 personne Colombienne qui vit en France ;
- 1 personne Russe qui vit en France ;
- 6 personnes Françaises dont 5 qui vivent en France et 1 vit en Colombie.

Il y a donc 1 personne qui vit au Brésil, 1 personne qui vit en Colombie et 8 personnes qui vivent en France. Ainsi seulement 5 participants sur les 10 interrogés répondent aux critères de validation du questionnaire.

En comparaison avec le questionnaire (1), nous estimons que 5 participants pour le questionnaire (2) est une donnée peu représentative. Cependant, les données seront analysées et interprétées même si elles ne peuvent pas être objectivées.

### 3.1.3. Questionnaire (3)

Le questionnaire (3) a été rempli par les étudiants du protocole. 17 étudiants sur 24 étaient présents lors du remplissage du questionnaire, il y aura donc 17 réponses. Les réponses ont été écrites en langue française alors que la langue maternelle des étudiants est l'espagnol. De plus, 100% des étudiants étaient en classe de LF2.

76,5% des participants sont de genre féminin et 23,5% sont de genre masculin. L'âge des participants varie entre 20 ans et 27 ans.

Les étudiants sont tous de nationalité colombienne, ils vivent tous en Colombie et ont tous pour langue maternelle l'espagnol. Ainsi, les 17 participants répondent tous aux critères de validation. A la question qui a été ajoutée pour ce questionnaire pour savoir si les étudiants avaient déjà séjourné en France et dans quel cadre, seule une personne a répondu s'y être rendue pour deux semaines en vacances. Malgré ce séjour, nous ne pensons pas que ce facteur soit déterminant pour la suite.

## 3.2. Etat des lieux des représentations sociolinguistiques et culturelles

Dans cette partie, nous allons fonctionner en deux étapes. La première sera une étape d'observation et d'interprétation des définitions des étudiants. La seconde étape sera une mise en relation entre la valeur attribuée aux mots et les associations de mots.

### 3.2.1. Méthodologie

Tous les mots de l'enquête ne vont pas être présentés. Seuls les mots, *métis.sse* et *métissage*, qui nous intéressent vont être analysés.

La méthodologie retenue pour interpréter les définitions des étudiants consiste à extraire les mots les plus récurrents. Un classement de la fréquence des occurrences dans les définitions des étudiants est opéré. Ce classement, permettra d'interpréter ce que se représentent les étudiants dans leur conception des mots *métis.sse* et *métissage* et à travers eux, leur langue et leur culture.

### 3.2.2. Questionnaire (1)

- **Les définitions**

En ce qui concerne les mots *mestizo.a* et *mestizaje* nous pouvons présenter les mots qui apparaissent le plus de fois dans les définitions des étudiants à l'aide du tableau suivant :

| <b>Mestizo.a</b>      |                      | <b>Mestizaje</b>        |                      |
|-----------------------|----------------------|-------------------------|----------------------|
| Mots                  | Nombre d'occurrences | Mots                    | Nombre d'occurrences |
| Race(s)               | 47                   | Race(s)                 | 43                   |
| Personne(s)           | 46                   | Mélange(s)              | 31                   |
| Mélange(s)            | 27                   | Processus               | 23                   |
| Différent(s)          | 23                   | Différent(es)           | 21                   |
| Deux                  | 19                   | Deux                    | 17                   |
| Indien(s)/indigène(s) | 17                   | Combiner/croisement     | 13                   |
| Espagnol(s)           | 12                   | Individu(s)/personne(s) | 12                   |
| Produit               | 9                    | Culture(s)              | 11                   |
| Union                 | 7                    | Espagnol(s)             | 10                   |
| Enfant(s)             | 7                    | Indigène(s)             | 10                   |

Les définitions du mot *mestizo.a* réalisés par les étudiants montrent que les mots les plus employés font avant tout référence aux mots : « race(s) », « personne(s) », « mélange » et « différent(s) ». Sans trahir les définitions des étudiants en reprenant les mots du tableau nous pouvons faire une définition du mot *métis.sse*. Le mot *mestizo.a* désignerait le « produit » du « mélange » de « race(s) » « différentes » qui inclut des « personnes » de « deux » groupes

ethniques « différents », les « indien(s)/indigène(s) » et les « espagnol(s) », qui par leur « union » donnerait un « enfant(s) ».

Les définitions du mot *mestizaje* réalisés par les étudiants montrent que les mots les plus employés font avant tout référence aux mots : « race(s) », « mélange », « processus », « différent(s) ». Nous pouvons faire une définition du mot *mestizaje* sans trahir les définitions des étudiants en reprenant les mots du tableau. Le *mestizaje* serait un « processus » par lequel « différentes » « races » se « mélangent » et se « croisement/combinaison » entre « deux » « cultures » ou « personnes » qui auraient pour principales caractéristiques d'être « espagnol » et « indien/indigène ».

Dans les deux tableaux, les quatre premiers mots se distinguent par leurs fréquences la plus élevée mais également parce que trois sur quatre d'entre eux sont similaires : « race(s) », « mélange(s) » et « différent(es) ». Les deux mots qui se différencient sont : « personne(s) » pour le mot *mestizo.a* et « processus » pour le mot *mestizaje*. Il semble que lorsque nous parlons du mot *mestizo.a*, ce mot renvoi à une « personne » alors que le mot *mestizaje* renvoi d'avantage à un l'idée d'un « processus ».

De plus, les mots principaux utilisés dans le tableau montrent que les mots *métis.sse* et *métissage* renvoient à l'histoire de la Colombie lors de la colonisation. Cette empreinte semble être perçue de deux manières différentes par les étudiants. Soit sous la forme d'un constat, c'est-à-dire comme un fait historique où les « espagnols » et « indigènes » se « mélangent ». Il apparaît très fortement connoté comme le montre certaines de ces citations tirées des définitions du questionnaire (1) « quand un peuple est envahi ou colonisé par un autre [...] » et « c'est l'invasion ou la colonisation d'une communauté d'une race définie, par des personnes qui appartiennent à une autre complètement différente ». Cette divergence de point de vue nous amène alors à nous demander quelles valeurs sont données aux mots *mestizo.a* et *mestizaje* ?

- ***L'axiologie***

Concernant l'axiologie, nous avons obtenu 74 réponses sur 75 questionnaires concernant les mots *mestizo.a* et *mestizaje*. Cela signifie qu'une personne n'a pas souhaité répondre à cette question.

- 35 personnes perçoivent le mot *mestizo.a* comme positif, 31 comme neutre et 8 comme négatif ;

- Et 30 personnes perçoivent le mot *mestizaje* comme neutre, 28 comme positif et 16 comme négatif.

Les résultats montrent que les mots *mestizo.a* et *mestizaje* ne sont pas perçus comme négatifs. Comme nous l'avons supposé précédemment, la personne *métisse* est commune en Colombie et reflète l'identité des personnes (voir l'identité des natifs, c'est-à-dire des personnes indigènes avant la colonisation), ainsi ce mot apparaît plus comme positif ou neutre. Cette même interprétation peut être effectuée pour le mot *mestizaje* à la différence que le *mestizaje* est un « processus ». Même si l'aspect négatif du mot double pour le mot *mestizaje* en comparaison du mot *mestizo.a*. Cette hausse est étrange mais ne nous semble pas anormale. Cela peut vouloir dire que les étudiants se positionnent contre un « processus » de colonisation que semble constituer le *mestizaje*. C'est pourquoi nous allons désormais nous intéresser à l'association de mots, qui servira à comprendre les valeurs que les étudiants ont alloué aux mots *mestizo.a* et *mestizaje*.

- **Associations de mots**

- ***Mestizo.a***

Concernant l'association de mots nous pouvons distinguer les mots les plus récurrents suivants :

| <b>Mestizo.a</b> |                      |  |
|------------------|----------------------|--|
| Mots             | Nombre d'occurrences | Axiologie                                  |
| Mélange          | 32                   | Positif : 18<br>Négatif : 1<br>Neutre : 13 |
| Race(s)          | 27                   | Positif : 11<br>Négatif : 4<br>Neutre : 12 |
| Culture(s)       | 10                   | Positif : 9<br>Négatif : 0<br>Neutre : 1   |
| Personne(s)      | 8                    | Positif : 2<br>Négatif : 0<br>Neutre : 6   |
| Couleur(s)       | 8                    | Positif : 4<br>Négatif : 1<br>Neutre : 3   |

|               |   |  |
|---------------|---|--|
| Sans réponses | 7 | Positif : 0<br>Négatif : 0<br>Neutre : 0 |
| Marron(s)     | 5 | Positif : 4<br>Négatif : 1<br>Neutre : 0 |

Nous pouvons observer de manière générale que la valeur positive du mot *mestizo.a* est quasiment prédominante, ou détrôné par une valeur neutre. La quasi absence de valeurs négatives adressées au mot *Mestizo.a* est aussi flagrante.

Sans surprise, nous retrouvons les mots « mélange », « race(s) » et « culture(s) » en haut du podium. Cependant les items « couleur(s) » et « marron(s) » attirent notre attention. Nous pensons que ses deux items pourraient se rassembler car si le mot « marron(s) » est explicite sur la couleur de la peau, le mot « couleur(s) » l'est moins. Nous supposons que le terme « couleur(s) » est à distinguer des mots blanc(s) et noir(s) en faisant référence aux personnes de couleurs de peau autres que blanc et noir. D'ailleurs, le blanc résulte « de la combinaison de toutes les couleurs du spectre solaire »<sup>23</sup> et le noir est « due à l'absence ou à l'absorption totale des rayons lumineux, par opposition au blanc et aux autres couleurs »<sup>24</sup>.

### ➤ *Mestizaje*

Concernant l'association de mots du mot métissage, les mots les plus récurrents sont :

| <b>Mestizaje</b> |                      |   |
|------------------|----------------------|---|
| Mots             | Nombre d'occurrences | Axiologie                                 |
| Mélange          | 17                   | Positif : 10<br>Négatif : 0<br>Neutre : 7 |
| Culture(s)       | 15                   | Positif : 12<br>Négatif : 1<br>Neutre : 2 |
| Sans réponses    | 13                   | Positif : 0<br>Négatif : 0<br>Neutre : 0  |
| Colonisation     | 10                   | Positif : 0<br>Négatif : 9                |

<sup>23</sup> Larousse en ligne : [https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/blanc\\_blanche/9729](https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/blanc_blanche/9729) consulté le 18.08.18

<sup>24</sup> Larousse en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/noir/54766?q=noir+#54393> consulté le 18.08.18

|                    |     |  |
|--------------------|-----|--|
|                    |     | Neutre : 1                                     |
| Processus          | 9   | Positif : 4<br>Négatif : 0<br>Neutre : 5       |
| Race(s)            | 7   | Positif : 2<br>Négatif : 2<br>Neutre : 3       |
| Diversité/histoire | 5/5 | Positif : 5/2<br>Négatif : 0/0<br>Neutre : 0/3 |

Nous pouvons observer de manière générale que la valeur positive du mot *mestizaje* est quasiment prédominante, ou détrônée par une valeur neutre. La quasi absence de valeurs négatives adressées au mot *mestizaje* est aussi flagrante, sauf dans le cas du mot « colonisation » qui est en quatrième position et qui comporte une charge quasi exclusivement négative. Les interprétations du mot « colonisation » liées au mot *mestizaje* sont plus explicites que pour le mot *mestizo.a*.

Sans surprise, nous retrouvons les mots « mélange » et « culture(s) » sont dans les premières associations de mots. Cependant l'item « sans réponses » attire notre attention pour les deux mots *mestizo.a* et *mestizaje*. Nous avons plusieurs suppositions concernant cet item. La première se rabat sur une contrainte temporelle : certains étudiants n'auraient pas eu le temps de terminer le questionnaire. La deuxième se situe dans un principe de réalité : les étudiants trouveraient le questionnaire trop fastidieux et l'abandonneraient. La troisième hypothèse consiste à penser que les mots *mestizo.a* et *mestizaje* sont des notions considérées comme évidentes et intégrées qu'il n'est pas nécessaire de définir ou difficile à définir pour une personne colombienne. La dernière hypothèse serait que le sujet est sensible et/ou tabou. Dans tous les cas, ce qui est le plus étrange, c'est que ce sont les seuls mots qui n'ont pas retenus l'attention de tous les étudiants. Cependant « [...] il faut être vigilant dans la lecture – et *a fortiori* dans l'étude ! – de la construction et de la compréhension de la réalité opérée par les discours, qu'il s'agisse des discours médiatiques, mais aussi des discours politiques ou des discours d'experts, savants. En effet, volontairement ou non, ces discours proposent toujours des grilles d'analyse qui mettent en avant certains phénomènes, événements, acteurs, choisissent aussi ceux qui sont en arrière-plan, voire ceux qui sont hors cadre, dans la plupart des cas sans justifier leurs choix, surtout en ce qui concerne les éléments non retenus (Rabatel 2018 : 179).

De plus, nous cherchions à comprendre dans la partie précédente, ce qui motivait les étudiants à attribuer une valeur négative aux termes *mestizo.a* ou *mestizaje*, nous avons sélectionné quelques exemples :

| Etudiant | Mots (valeurs)   | Associations de mots (valeurs)   |
|----------|--|--|
| 1        | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Métis (+)</li> <li>➤ Métissage (-)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ enfants indigènes (+), mélanges (+), décolonisation (+)</li> <li>➤ envahir (-), imposé (-), discriminé (-)</li> </ul> |
| 2        | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Métis (-)</li> <li>➤ Métissage (-)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ race (+), pure (-), impure (-)</li> <li>➤ personne (-), impure (-), croisement (-)</li> </ul>                         |
| 3        | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Métis (+)</li> <li>➤ Métissage (-)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ criollo (-), races (-), marrons (-)</li> <li>➤ espagnols (-), colonisation (-), soumission (-)</li> </ul>             |
| 4        | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Métis (0)</li> <li>➤ Métissage (-)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ mélange (0), moi (+), nouvelle "race" (+)</li> <li>➤ production (-), involontaire (-), inhumain (-)</li> </ul>        |
| 5        | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Métis (-)</li> <li>➤ Métissage (-)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ discrédité (-), être appelé (-), identité obligatoire (-)</li> <li>➤ (rien)</li> </ul>                                |
| 6        | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Métis (-)</li> <li>➤ Métissage (-)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ criollo (-), mulâtre (-), noir (-)</li> <li>➤ espagnoles (0), colonie (-), race (-)</li> </ul>                        |

Tout d'abord, le tableau montre que le mot *mestizaje* est systématiquement vu comme négatif alors que le mot *mestizo.a* peut être vu comme neutre ou positif. Ensuite, nous pouvons observer avec l'exemple de l'étudiant (3) que même si le mot *mestizo.a* est vu comme positif, les associations de mots peuvent être négatives et à l'inverse concernant l'étudiant (2) qui donne une valeur négative au mot *métis.sse* mais lui alloue un mot avec une valeur positive et deux mots avec une valeur négative. Cela montre bien l'ambivalence du mot, qui à la fois peut constituer l'identité de la personne, qui est donc perçue positivement tel que le montre l'étudiant (4) avec l'association de mot « moi (+) » et à la fois une peut constituer l'« identité obligatoire (-) » comme l'écrit l'étudiant (5). Le terme *mestizo.a* renvoie également à l'identité de « criollo » qui est le descendant, de parents espagnols, nés en Amérique du sud dû à la colonisation. Ce terme montre bien que derrière le mot *métis.sse*, il existe des enjeux identitaires, qui plus est sont liés à la colonisation dans le cas de la Colombie. D'ailleurs, pour l'étudiant (1), le mot *métis.sse* est perçu comme positif et les mots « décolonisation (+) » et également « enfants

indigènes (+) » qui lui sont associés ph non terminée. Il semble que dans ce cas le mot *mestizo.a* représente la communauté indigène en lien avec la décolonisation.

Ensuite, dans ce tableau, le mot *mestizaje* est quant à lui toujours perçu négativement. La majorité des mots mis en relation se réfèrent à la colonisation : « envahir (-) », « espagnols (-) », « colonisation (-) », « soumission (-) », « inhumain (-) », « colonie (-) ». De plus, les mots sont tous chargé négativement (à l'exception d'un mot : espagnols (0)).

### 3.2.3. Questionnaire (2)

- **Les définitions**

- **Métis.sse**

Au vu du peu de participants, toutes les définitions seront montrées :

| <b>Métis.sse</b> |   |
|------------------|---|
| Etudiant (1)     | Issu de deux cultures, deux ethnies différentes.  |
| Etudiant (2)     | Couleur de peau d'une personne qui est le résultat d'un mélange entre deux personnes de couleur différente, généralement le blanc et le noir (couleurs peuvent être moins extrêmes) pour donner du marron, du brun. |
| Etudiant (3)     | Individu de père et de mère d'origines culturelles différentes.   |
| Etudiant (4)     | Couleur de peau entre le blanc et le noir (dans le langage courant mais sinon je ne connais pas le sens).   |
| Etudiant (5)     | Personne née de parents de couleur de peau différente.  |

La définition du mot *métis.sse* semble désigner, selon des locuteurs français, une personne qui a une couleur de peau marron, située entre le blanc et le noir, du fait que ses parents sont de couleurs de peau différentes et/ou d'origine ethnique et/ou culturelles différentes. Comme nous pouvions l'imaginer la couleur de la peau semble constituer un élément important pour des locuteurs français mais nous nous abstenons de plus d'interprétations au vu du peu de données récoltées.

De plus, nous pouvons noter l'absence du mot « race » pour définir la personne métisse qui était en deuxième position pour le mot *mestizo.a*.

➤ **Métissage**

| <b>Métissage</b> |   |
|------------------|---|
| Etudiant (1)     | Regrouper deux cultures ou deux ethnies différentes   |
| Etudiant (2)     | En parlant d'un ensemble de personnes qui ont une peau d'un métis différent ou d'une population à la peau métis |
| Etudiant (3)     | Phénomène de mélange des peuples, des cultures et des langues sur un même territoire.                           |
| Etudiant (4)     | Mélange ethnique et culturel.   |
| Etudiant (5)     | Phénomène de mélange de population différente, culturel ou biologique.  |

La définition du *métissage* par les locuteurs Français semble désigner un phénomène de mélange de populations ethniques et culturelles différentes. Le point principal que nous pouvons relever est qu'il s'agisse d'un phénomène c'est-à-dire d'un processus. Ce phénomène serait englobant c'est-à-dire relatif à un ensemble de personnes et non à un seul individu. Tout comme pour la définition précédente nous nous abstenons de plus d'interprétations au vu du peu de données récoltées.

De plus, comme nous le supposions, aucun étudiant n'utilise le mot « race » dans ses définitions alors qu'il constitue l'un des mots les plus récurrents chez les participants du questionnaire (1). Cela renforce l'idée selon laquelle le mot « race » ne s'emploie pas pour un français de France car il revêt une connotation péjorative.

• **L'axiologie et associations de mots**

Comme dans la partie précédente, nous allons directement constituer un tableau pour comprendre les valeurs et les enjeux attachés autour des mots *métis.sse* et *métissage*.

| Etudiants    | Mots   | Associations de mots   |
|--------------|--|--|
| Etudiant (1) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Métis.sse (+)</li> <li>• Métissage (+)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Différent (?), ouvert (?), beau (?)</li> <li>• Brassage (?), découverte (?), ouverture (?)</li> </ul>                     |
| Etudiant (2) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Métis.sse (0)</li> <li>• Métissage (0)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Marron (0), ni blanc ni noir (-), couleur de peau (0)</li> <li>• Ensemble (0), discrimination (-), mélange (+)</li> </ul> |
| Etudiant (3) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Métis.sse (+)</li> <li>• Métissage (+)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mélange (+), culture (+), parents (0)</li> <li>• Mélange (+), territoire (-), culture (+)</li> </ul>                      |
| Etudiant (4) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Métis.sse (0)</li> <li>• Métissage (0)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• (rien)</li> <li>• Multiculturel (+), guerre (-), cohabitation (0)</li> </ul>  |
| Etudiant (5) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Métis.sse (+)</li> <li>• Métissage (+)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mixte (+), beauté (+)</li> <li>• Mélange (+), culture (+)</li> </ul>  |

A travers ce tableau, les étudiants n'attachent pas une valeur négative aux mots *métis.sse* et *métissage*. Cependant, pour les trois étudiants (2)-(3)-(4), quelques mots associés ont une charge négative tel que : « ni blanc ni noir (-) » pour le mot *métis.sse* et « discrimination (-) », « territoire (-) », « guerre (-) » pour le mot *métissage*. Concernant les termes « ni blanc ni noir (-) » nous ne voulons pas nous lancer dans des interprétations hasardeuses, même si nous comprenons le rapport entre le fait d'être *métis.sse* et être « ni blanc ni noir (-) ». Tout comme le mot « discrimination (-) » qui montre qu'une personne peut être discriminée par au moins l'une des deux cultures d'origine. Cependant, concernant les termes « territoire (-) » et « guerre (-) » nous comprenons moins leurs rapprochements avec le mot *métissage*. Est-ce dans ce cas le terme « guerre » serait lié à la colonisation ou à une immigration viendrait en France à cause des différentes « guerres » dans le Monde ? Et est-ce que le mot « territoire » voudrait dire que le *métissage* n'aurait pas de « territoire » ou questionnerait la notion de « territoire » ? Etc.

De plus, un autre mot attire notre attention, celui de « cohabitation (0) » de l'étudiant (4) en ce qui concerne le métissage. Ce même étudiant définit le métissage comme un « mélange ethnique et culturel ». La cohabitation peut être pensée comme interne à la personne, qui doit cohabiter

avec ses deux cultures d'origine ou elle peut être pensée comme sociétale, c'est-à-dire la cohabitation de plusieurs ethnies ou cultures. Sans pour autant nier la première interprétation cette deuxième interprétation semble être valable dans le sens où nous avons suggéré que le métissage serait attaché à des ensembles de populations et non à des individus. De même, elle reflète une certaine réalité sociale. La France se dit « terre d'immigration » ou encore « terre d'accueil », c'est-à-dire que des personnes étrangères sont venues et d'autres continuent à venir pour s'installer en France. La population sur le « territoire » français est désormais composée d'une multitude de personnes d'origines différentes (d'ailleurs, souvent en lien avec les anciennes colonies) qui cohabitent ensemble. Si l'interprétation de cohabitation est celle-ci, alors cela signifie que le mot en plus d'intégrer des enjeux identitaires englobe des enjeux sociaux importants.

#### 3.2.4. Questionnaire (3)

- **Les définitions**

Tout comme pour le questionnaire (1), nous allons dresser une liste des mots les plus employés pour repérer ce qui se cache sous les mots *métis.sse* et *métissage*. Nous pouvons observer le tableau suivant :

| <b>Métis.sse</b> |                      | <b>Métissage</b> |                      |
|------------------|----------------------|------------------|----------------------|
| Mots             | Nombre d'occurrences | Mots             | Nombre d'occurrences |
| Sans réponses    | 7                    | Race(s)          | 10                   |
| Personne(s)      | 7                    | Mélange(s)       | 10                   |
| Culture(s)       | 4                    | Différent(es)    | 7                    |
| Mélange(s)       | 4                    | Culture(s)       | 6                    |
| Race(s)          | 2                    | Résultat(s)      | 5                    |
| Colonisation     | 2                    | Processus        | 3                    |
| Indigène(s)      | 1                    | Nouveau/nouvelle | 3                    |

Premièrement, ce que montre encore une fois le tableau, c'est qu'un grand nombre d'étudiants, presque la moitié, n'ont pas défini le mot *métis.sse* alors que seulement une personne n'a pas défini le mot *métissage*. Les définitions étant placées dans les premières questions, cela signifie que les étudiants ce n'est pas à cause d'un manque de temps que les étudiants ne répondent pas.

Ensuite, les résultats du tableau montrent que les mots les plus utilisés pour *métis.sse* et *métissage* sont : « race(s) », « mélange(s) » et « culture(s) ». Pour le mot *métis.sse*, le mot « personne(s) » est également très représenté et les mots « colonisation », et « indigènes » sont ajoutés avant tout pour montrer que les étudiants y ont fait allusion. Pour le mot *métissage*, le mot « différent(s) » est également très présent ainsi que les mots « processus » et « nouveau/nouvelle » ce qui montre également la spécificité du *métissage* que nous avons déjà évoqué.

De plus, le tableau montre que le mot « race » est présent en nombre pour le mot *métissage*.

- ***L'axiologie***

| Mots/ Axiologie | Positif | Négatif | Neutre | Rien | Total |
|-----------------|---------|---------|--------|------|-------|
| Métis           | 8       | 0       | 4      | 5    | 17    |
| Métissage       | 9       | 0       | 8      | 0    | 17    |

Le tableau permet de constater que les mots *métis.sse* et *métissage* sont avant tout vu comme positif ou neutre. Aucun des étudiants ne lui attribue une valeur négative. Encore une fois 5 étudiants n'ont pas répondu pour le mot *métis.sse*. Le plus étrange c'est que leurs non-réponses ne s'effectuent que pour ce mot.

- ***Associations de mots***

Nous avons également effectué ce tableau qui retrace les associations de mots les plus répétés :

| Métis.sse     |                      |  | Métissage    |                      |  |
|---------------|----------------------|--|--------------|----------------------|--|
| Mots          | Nombre d'occurrences | Axiologie                                | Mots         | Nombre d'occurrences | Axiologie                                |
| Sans réponses | 7                    | Positif : 0<br>Négatif : 0<br>Neutre : 0 | Colonisation | 6                    | Positif : 0<br>Négatif : 6<br>Neutre : 0 |
| Mélange(s)    | 4                    | Positif : 1<br>Négatif : 0<br>Neutre : 3 | Mélange(s)   | 5                    | Positif : 2<br>Négatif : 0<br>Neutre : 3 |
| Culture(s)    | 3                    | Positif : 2<br>Négatif : 0<br>Neutre : 1 | Culture(s)   | 4                    | Positif : 3<br>Négatif : 0<br>Neutre : 1 |
| Diversité     | 3                    | Positif : 3<br>Négatif : 0<br>Neutre : 0 | Diversité    | 3                    | Positif : 3<br>Négatif : 0<br>Neutre : 0 |

Ce qui nous semble intéressant de retenir de ces tableaux, c'est qu'encore une fois nous pouvons observer que le mot *métis.sse* fait face à une absence de réponse en nombre et que le mot *métissage* est directement rattaché à la colonisation et qui plus est de façon négative. Le fait qu'il soit attribué une valeur négative au *métissage* exclusivement lorsqu'il est fait référence à la colonisation montre l'impact de cette dernière dans la constitution de la langue.

### 3.3. Regards croisés entre questionnaire et dictionnaire et entre questionnaires

Pour rappel, à la fin de la partie II.2, nous mettions en avant quatre hypothèses qui permettaient d'avancer qu'il existait des différences culturelles au sein des langues françaises et espagnoles entre les mots *métis.sse/métissage* et *mestizo.a/mestizaje*. Ces hypothèses sont à mettre en relation avec les interprétations du questionnaire (1) pour vérifier si elles sont fondées. Les hypothèses qui nous intéressent sont celles :

- d'un processus historico-social et culturel différent liées aux représentations de chacune des communautés sociolinguistiques
- du processus de *métissage* qui est différent en conséquence de la population native des deux pays qui n'ont pas la même couleur de peau d'origine
- du processus de *métissage* qui est vu par le prisme de la colonisation pour la Colombie et de l'immigration pour la France.

- de la construction du mot *métissage* qui serait en Colombie attachée au passé, c'est-à-dire à l'histoire de la colonisation alors que ce même mot serait lié en France à une réalité contemporaine et/ou d'avenir avec l'immigration.

### 3.3.1. Comparaison entre les questionnaires (1)-(2) et les dictionnaires

#### ➤ Le questionnaire (1) et les dictionnaires espagnols

L'état des lieux du mot *mestizo.a* par le questionnaire (1) est à comparer avec l'analyse des dictionnaires espagnols. De manière générale, les définitions du questionnaire (1) et les définitions du questionnaire se ressemblent. Les éléments principaux qui apparaissent sont ceux d'une « personne » liée à un « mélange » de « races » ou de « cultures » « différentes ». De plus, ce « mélange » a pour particularité d'être celui fait entre un(e) « indigène » et un(e) « espagnol(e) ». Cette particularité se retrouve dans les définitions espagnoles à travers le fait que le/la *mestizo.a* est « l'enfant d'un homme blanc et d'une indienne ou d'un indien et d'une femme blanche » et dans le questionnaire (1) grâce aux 17 occurrences qui font référence aux populations indigènes et 12 occurrences aux populations espagnoles. Cette particularité permet d'affirmer que le mot *mestizo.a* est vu sous le prisme de la colonisation dans les dictionnaires et dans la population colombienne du questionnaire (1). C'est également, cette particularité qui montre qu'il est attaché au mot *mestizo.a* une représentation particulière au sein de la langue et de la communauté sociolinguistique étudiée.

De manière générale, pour le mot *mestizaje*, les mêmes éléments sont partagés dans les définitions des dictionnaires espagnols et ceux des étudiants. Les éléments les plus significatifs sont ceux d'un « processus » de « mélange » entre « différentes » « races ». D'ailleurs, le « processus » de *mestizaje*, alors implicite dans les dictionnaires semble plus explicite pour les étudiants du questionnaire (1) qui le place, avec 23 occurrences, en troisième position du tableau des occurrences les plus présentes. En ce sens, nous pouvons dire qu'un rapprochement entre les définitions du dictionnaire et celles des étudiants sont largement partagées. Cependant, alors que les dictionnaires ne font pas mention de la colonisation dans leurs définitions, les étudiants du questionnaire (1) y font référence. D'ailleurs, nous pensons que c'est à cause du « processus » de *métissage* que quelques étudiants lui attribuent un aspect négatif dû à la colonisation. Il n'est pas illogique que les mêmes constatations soient partagées pour les mots *mestizo.a* et *mestizaje* dans le cadre du questionnaire (1) et que le processus de *mestizaje* soit directement rattaché à la colonisation.

De plus, nous pouvons dire que les étudiants et les dictionnaires espagnols acceptent le mot « race » dans leurs définitions.

➤ **Le questionnaire (2) et les dictionnaires Français.**

Les définitions des étudiants du questionnaire (2) et celles des dictionnaires montrent que le mot *métis.sse* est immédiatement rattaché à la couleur de la peau. L'étudiant (2) du questionnaire (2) associe au mot *métis.sse*, les mots suivant : « marron (0), ni blanc ni noir (-), couleur de peau (0) ». Tous les mots associés se réfèrent à la couleur de la peau, que l'étudiant (2) inscrit directement. Dans l'un des dictionnaires, nous pouvons lire que l'enfant métis est « issu de l'union de deux personnes de couleurs de peau différentes ».

Les définitions des étudiants du questionnaire (2) et celles des questionnaires montrent que le mot *métissage* est attaché d'une part à un individu étant issu de l'union de deux personnes de couleurs de peau différente, comme dans la définition précédente du dictionnaire sur laquelle nous ne reviendrons pas, et d'autre part à une population ayant la peau métisse. L'étudiant (2) présente ainsi sa définition du métissage comme « [...] d'un ensemble de personnes qui ont une peau d'un métis différent ou d'une population à la peau métis ». Mais ce qui nous intéresse est le « processus » de *métissage* implicite dans les dictionnaires qui semble plus explicite pour les étudiants du questionnaire (2). Deux étudiants du questionnaire (2) indiquent qu'il s'agit pour eux d'un « phénomène ». De plus, comme nous le supposions, aucun étudiant n'utilise le mot « race » dans leur définition. Cela renforce l'idée selon laquelle le mot « race » ne s'emploie pas pour un français de France car il revêt une connotation péjorative. Enfin, nous pouvons dire qu'un rapprochement entre les définitions du dictionnaire et celles des étudiants sont partagées.

En conclusion nous pouvons dire que les définitions françaises et espagnoles des dictionnaires et celles des étudiants français et colombiens sont différentes. Même si beaucoup d'éléments similaires correspondent tels que les éléments « mélange », « culture », « croisement », « personnes » ou « différents », d'autres éléments se distinguent. Les éléments en question sont ceux liés à la colonisation qui a marqué l'histoire de la Colombie. D'ailleurs, que ce soit dans la langue espagnole avec les définitions des dictionnaires ou dans le discours les définitions des étudiants du questionnaire (1), l'apparition implicite ou explicite de la colonisation est présente, alors que pour les définitions du dictionnaire de français et les définitions des étudiants du questionnaire (2) la présence de cet élément n'apparaît pas.

Pour rappel nous avons émis l'hypothèse que l'axiologie des mots *métis.sse*, *métissage*, *mestizo.a* et *mestizaje* serait neutre avec la possibilité qu'elle soit positive. Cette hypothèse

semble confirmer pour les deux populations étudiées dans la mesure où chacune d'entre elle voit d'abord majoritairement les mots *métis.sse* et *métissage* comme positif ou neutre en premier lieu.

### 3.3.2. Comparaison entre les questionnaires (1), (2) et (3)

#### ➤ Le questionnaire (1) et le questionnaire (2)

Les résultats des questionnaires (1) et (2) sont différents au même titre que les définitions des dictionnaires entre les deux langues peuvent l'être. Effectivement, la principale divergence entre les questionnaires se situe au niveau de la présence des termes faisant référence à la « colonisation » pour le questionnaire (1) et leur absence pour le questionnaire (2), tout comme le mot « race ». La présence du mot « race » est remarquée par sa récurrence dans le questionnaire (1) et son absence dans le questionnaire (2). Nous pensons la différence entre l'espagnol et le français serait la relation à la « colonisation » et à celui de la « race ». De plus, chacun des questionnaires attache au mot *métissage* un lien avec un « phénomène » ou « processus » dans lequel il s'inscrirait. C'est ce qui selon nous, marquerait la principale similitude entre les langues concernant le mot *métissage* et le mot *mestizaje* mais marquerait une différence entre le mot *métis.sse* et *métissage* quel que soit la langue.

#### ➤ Le questionnaire (1) et le questionnaire (3)

La comparaison entre le questionnaire (1) et le questionnaire (3) est, sans doute, l'un des aspects les plus importants de l'étude. Les populations des deux questionnaires sont les mêmes, seule la langue de passation des questionnaires diffère. La seule variable à observer est donc celle de la langue. En ce qui concerne les mots *métis.sse* et *métissage* la majorité des éléments qui ressortent sont : « race », « mélange », « différent » et « culture ». Mais ce qui nous intéresse entre les deux questionnaires, ce sont les éléments liés à la colonisation. Nous cherchons à savoir si ces représentations restent toujours attachées aux *métis.sse* et *métissage* pour une population colombienne ayant comme langue d'origine l'espagnol. Pour le mot *métis.sse* du questionnaire (1), 38.66% des étudiants font référence à la colonisation contre 17.64% pour le questionnaire (3). De même, 15% des étudiants du questionnaire (1) font référence à la colonisation pour le mot *métissage* alors qu'aucun étudiant du questionnaire (3) en fait mention. Pourtant, alors qu'aucun étudiant du questionnaire (3) n'a rattaché directement le *métissage* à la colonisation dans ses définitions il le fait avec l'association de mots. Pour rappel il est le premier terme employé parmi le nombre d'occurrences total. Ainsi, les résultats montrent que

les perceptions attachées aux mots *métis.sse* et *métissage* du questionnaire (1) sont différents des étudiants du questionnaire (3) mais gardent tout de même une dimension liée à la colonisation. Les étudiants du questionnaire (3) étant à un niveau de français plus avancés nous supposons que la langue française est déjà bien acquise et atténue leurs perceptions. En ce sens, notre hypothèse est que les étudiants du questionnaire (3) ne quittent pas totalement leur modèle de référence et continue à le transposer lorsqu'ils utilisent la langue française pour parler. La même comparaison est à opérée avec le mot « race » qui est très présent dans le questionnaire (1) s'agissant du mot *mestizo.a* et très présent dans le questionnaire (3) s'agissant du mot *métissage*.

### ➤ Le questionnaire (2) et le questionnaire (3)

La comparaison entre le questionnaire (2) et le questionnaire (3) met surtout en évidence qu'il n'y a pas de réel point de divergence entre ces deux questionnaires concernant les éléments liés aux définitions si ce n'est l'importance du mot « race » s'agissant du *métissage* dans le questionnaire (3). En revanche, au niveau de l'association de mots nous constatons que les étudiants du questionnaire (3) mettent en relation le mot *métissage* et la « colonisation ». 6 occurrences sont recensées dans ce sens et constituent le plus grand nombre des occurrences relevées.

#### 3.3.3. *Interprétation du regard croisé*

En résumé, nous pouvons dire qu'il y a une correspondance entre les définitions des dictionnaires espagnols et celles des étudiants colombiens du questionnaire (1). Nous pouvons faire le même constat en ce qui concerne les définitions des dictionnaires français et les étudiants français du questionnaire (2). Le questionnaire (3) quant à lui tend à effacer l'aspect de la colonisation au premier abord mais semble toujours présent lors de l'association de mots. Nous pensons que ce qui cristallise les enjeux identitaires du mot *métissage* est le mot « race » et le processus de colonisation entre la Colombie et l'Espagne et la France et ses anciennes colonies, dans une relation de « dominant-dominé ». Pour la Colombie, le *métissage* renverrait à l'invasion armée des espagnols avec les méfaits qui ont suivi ce qui attribue, d'une certaine façon, un aspect négatif au mot. Le *métissage* a lieu en Colombie, entre des « dominants » espagnols qui imposent le *métissage* aux natifs alors aux « dominés ». Pour la France, le *métissage* renverrait à une immigration due à ses anciennes colonies. Le *métissage* a alors lieu en France, entre des étrangers anciennement « dominés » qui viennent vivre en France dans le pays anciennement « dominant », où certains individus peuvent encore avoir une pensée

coloniale. Le processus de *métissage* est alors complètement différent entre les deux pays dans la relation « dominant-dominé » qui existait à l'époque de la colonisation et qui subsiste idéologiquement encore aujourd'hui. Il est également complètement différent dans l'objectif de chacune des migrations. D'un côté ce sont les « dominants » qui sont venus chez les « dominés » pour la Colombie et d'un autre côté ce sont les anciens « dominés » qui viennent chez les anciens « dominants ». De plus, lorsque les espagnols colonisent l'Amérique du Sud ils viennent en conquérants, en détruisant les populations natives. Alors que pour les personnes étrangères venant en France, nous pouvons supposer qu'elles viennent pour améliorer leurs conditions de vies (sans prendre en compte les enjeux sociaux, de pauvreté et de richesse de l'individu qui migre). Les perspectives des personnes qui migrent ne sont pas les mêmes, les premiers viennent en guerre tandis que les seconds viennent en paix. De plus, nous ne pensons pas que c'est parce que des personnes migrent en France qu'il y a obligatoirement *métissage*. Seulement, les personnes qui quittent leur pays d'origine vers un pays d'accueil avec une culture différente de la leur vont à la rencontre de personnes natives qui peuvent avoir une couleur de peau différente. Le fait qu'il y ait une migration fait que la « rencontre », le « croisement » ou le « contact » entre les deux personnes de cultures différentes est facilité. Le métissage se ferait par des actes individuels et non comme un processus qu'une population mettrait en œuvre. De plus, nous pensons que le mot *métissage* est attaché en France au sujet de l'immigration qui est quotidien et constitue des enjeux futurs tandis qu'il est fortement attaché à la colonisation en Colombie ce qui le rattache au passé, tandis qu'en France il est actuel, voir porté vers le futur.

#### 4. Les biais méthodologiques et améliorations possibles

##### 4.1. Les biais méthodologiques

###### 4.1.1. Les traductions et orthographe des mots du questionnaire

Premièrement, pour l'ensemble des questionnaires, les mots « *métis* » et « *mestizo* » n'ont pas été proposés au féminin. Ils auraient dû tout deux être inscrits au féminin comme il l'est écrit dans le mémoire. Les mots auraient dû être écrit ainsi, « *métis.sse* » et « *mestizo.a* », pour englober l'ensemble de la population et ne pas en écarter une partie.

Deuxièmement, la rédaction et la lecture du questionnaire (1) peut constituer un biais méthodologique étant effectué par nos soins. La rédaction du questionnaire (1) rédigé en espagnol est un copier-coller du questionnaire (2) rédigé en français. Même si nous avons

adapté le texte à la langue espagnole, il n'en demeure pas moins que nous avons au départ pensé le texte en langue française. Pour valider le questionnaire nous l'avons fait passer à des amis colombiens grâce à qui des modifications orthographiques et grammaticales ont été apportées. L'ensemble des consignes semblent claires mais réaliser une enquête contrastive doit nous interroger sur notre niveau de langue et nos capacités à interpréter des données dans une autre langue que la nôtre. En ce sens, les traductions et l'interprétation des données recueillies peuvent être en partie erronées. Par exemple, comme nous l'avons dit précédemment, pour nous les termes « indios », « nativos », « indigenos » renvoient à la même catégorie de population alors que pour un Colombien il est possible que des différences existent. Cependant pour minimiser le risque d'erreur nous avons demandé au directeur de recherche du stage qui est colombien de nous conseiller et épauler dans cette tâche.

#### 4.1.2. *Le questionnaire (2)*

Le questionnaire (2) n'a pas été rempli à la hauteur de nos intentions. Nous souhaitions qu'au moins une quarantaine de personnes remplissent le questionnaire pour qu'il puisse être représentatif de la population étudiée. Comme nous l'avons évoqué plus haut, adresser le questionnaire aux étudiants du Master FLE était un risque dans la mesure où les étudiants sont souvent sollicités pour répondre à divers questionnaires, ils peuvent être lassés de cette démarche. Le risque était aussi que la population choisie soit alors plus restreinte du fait des fonctionnements universitaires différents dans chacun des deux pays. Nous ne nous adressions pas à plusieurs classes réparties sur 8 semestres différents mais à deux classes sur l'année. De plus, contrairement à l'UPN qui a une grande majorité d'étudiant colombien, l'UN accueille plusieurs étudiants étrangers dans le Master FLE. Si nous étions quasiment certains que la population du questionnaire (1) serait composée d'étudiants colombiens, nous ne sommes pas surpris que la moitié des personnes ayant répondu au questionnaire (2) soit étrangère.

#### 4.1.3. *Les mots choisis*

Les mots *immigration*, *racisme*, *identité*, *identité nationale*, *métis.sse* et *métissage*, n'ont pas été choisis au hasard. Ils devaient constituer au départ le plan du cours décomposé en thématique. Cependant, après administration et récolte des questionnaires nous avons dû réajuster la séquence telle que nous la concevions. Les mots étudiés ne correspondaient plus tout à fait aux objectifs généraux de la séquence. Sinon, si nous souhaitions garder les mots *immigration*, *racisme*, *identité* et *identité nationale* pour notre étude, il aurait été intéressant de proposer une question qui demande aux étudiants si ces mots peuvent être mis en relation

entre eux ou non. Sans cela, les interprétations des mots de façon isolée présentent peu d'intérêt dans notre étude. C'est pourquoi nous avons choisi de nous concentrer uniquement sur l'étude des mots *métis.sse* et *métissage* dans ce mémoire. Nous pensons ainsi que le questionnaire aurait dû se concentrer sur le mot *métis.sse* et *métissage* et que des questions plus précises auraient pu être posées en lien avec la colonisation. Il aurait été également intéressant d'y ajouter le mot « race » pour avoir la valeur du mot chez les deux populations étudiées. Même si la valeur négative alloué au mot « racisme » est quasi-unanime (seule une personne lui associe une valeur neutre) nous pensons qu'en ce qui concerne le mot « race » des différences apparaîtraient.

## 4.2. Les améliorations

### 4.2.1. Le questionnaire (2)

En ce qui concerne le questionnaire (2) nous pensons que pour qu'il soit réalisable il faut effectuer un questionnaire papier et non un questionnaire en ligne. Ensuite, par la présence de l'enquêteur ou par un relais, passer dans les classes pour réaliser le questionnaire. Nous pourrions également étendre notre population de l'enquête aux étudiants de licence de Sciences du Langage qui se rapprocherait le plus de la population de l'enquête réalisée en Colombie. Cela permettrait de constituer un échantillon du même ordre de grandeur pour les deux populations étudiées.

### 4.2.2. Le prétest

L'enquête réalisée dans le cadre de ce mémoire pourrait être le prétest d'une enquête plus large. Elle permet de dégager des pistes de réflexions qui méritent d'être étayées. Une nouvelle enquête pourrait être effectuée par des questionnaires pour se concentrer sur les mots *métis.sse* et *métissage* et par des entretiens individuels. Ainsi des questions plus personnelles du type, « vous considérez vous comme une personne métisse ? Répondez par oui ou non et expliquez votre choix », pourraient constituer un item pour nous renseigner sur la perception du *métissage* des enquêtés. Cette question pourrait constituer une variation forte sur les composantes identitaires et sociales entre les populations françaises et colombiennes de l'enquête. Cela nous apporterait également des informations sur le pourquoi les enquêtés se sentiraient *métis.sse* ou non, plutôt attaché à la couleur de la peau ou dans un sens figuré ouvert au croisement de cultures différentes.

En conclusion partielle de cette partie nous pouvons dire qu'avoir choisi le questionnaire comme outil de récolte de données a permis de comparer les résultats des questionnaires (1) et (2) avec les définitions des dictionnaires français et espagnol. Pour cela il était important de définir au préalable les populations enquêtées dans chacune des deux langues étudiées. Ces dernières devaient être le seul point de distinction entre les questionnaires pour n'avoir qu'une variable, celle de la langue, à évaluer. Grâce aux questionnaires (1) et (2) nous avons pu effectuer les représentations sociolinguistiques et culturelles de la population estudiantine de chacune des deux Universités, montrer qu'elles correspondent à celles des dictionnaires et répond ainsi à nos deux premiers objectifs d'enquête. Le troisième objectif d'enquête se concentre sur les étudiants qui ont passé le questionnaire (3). Après avoir fourni des observations et analyses du questionnaire (3) nous avons pu le comparer avec les deux autres questionnaires de l'étude. Nous pouvons donc dire que les étudiants du protocole de recherche se situent entre les deux populations des questionnaires (1) et (2) dans la mesure où les étudiants perçoivent le *métissage* à travers la notion de colonisation qui est atténuée dans le questionnaire (3) (notion très présente dans le questionnaire (1)) et dans la mesure où le mot « race » est très présent dans les questionnaires (1) et (3) alors qu'il est absent du questionnaire (2). Nous allons désormais nous intéresser au protocole de recherche qui fera l'objet d'une proposition didactique.

## Partie IV : protocole de recherche

Après avoir exposé les bases théoriques, expliqué le contexte de l'enquête et mené l'état des lieux des représentations sociolinguistiques et culturelles des mots *métis.sse*, *métissage*, *mestizo.a* et *mestizaje* nous allons désormais présenter la proposition didactique élaborée à partir des données recueillies. Cette activité didactique a été conçue et proposée comme une séquence qui se déroule sur plusieurs semaines.

### 1. Proposition didactique : contexte et objectifs

#### 1.1. Définition du public du protocole de recherche

Dans le cadre de la recherche, nous avons estimé avec le directeur de mémoire du stage que les étudiants devaient avoir un niveau de français suffisamment avancé pour pouvoir mettre en place le projet de recherche. C'est pourquoi, nous n'avons pas proposé la thématique du *métissage* aux classes du stage. Nous devions donc trouver un professeur qui accepterait des interventions dans une des classes de LF1 ou de LF2 avec comme thématique le *métissage*. Finalement, l'un des professeurs chargés des cours de français de LF2, nous a laissé l'opportunité, de travailler avec sa classe, sur la thématique du *métissage* qu'il avait déjà abordée en début de semestre.

Le professeur titulaire nous permet d'intervenir dans sa classe tous les vendredis matin de 7h à 9h pour une durée de 6 séances. La séance 5 n'a pas pu être effectuée pour des contraintes institutionnelles et n'a pas pu être rattrapée. Cela a donné lieu à une refonte des deux dernières séances prévues en une seule.

La liste de la classe est composée de 24 étudiants mais son nombre de participants oscille entre 17 et 21 lors des cours du vendredi matin. Cet aspect a constitué une difficulté d'un point de vue méthodologique sur laquelle nous reviendrons.

Nous avons rencontré les étudiants lors de la passation du questionnaire (3). Une fois les questionnaires remplis nous avons informé les étudiants que 5 interventions seraient effectuées auprès d'eux sur la thématique du *métissage*.

## 1.2. Objectifs de la séquence

Les objectifs de la séquence sont en lien avec nos hypothèses du mémoire, à savoir :

- Opérer la distinction faite par Ducrot (1983) entre signification et sens. La portée culturelle du mot *métissage* se trouverait d'abord au niveau de la signification puis se réaliserait ensuite dans le sens par le discours.
- La distinction entre signification et sens est une première étape qui vise ensuite à travailler sur la double dimension explicite (la langue) et implicite (le discours) des actes de langages (Charaudeau : 2005).

Dans notre situation, il s'agirait de montrer que dans la signification en espagnol il est fait directement référence à la colonisation, ce qui n'existe pas dans la signification en français. Les discours dans lesquels apparaîtrait le mot *métissage* sembleraient fortement rattachés au passé du fait de la colonisation pour la Colombie, tandis que les discours dans lesquels apparaîtrait le mot *métissage* sembleraient fortement rattachés à l'actualité de l'immigration pour la France. Cela confère aux mots *métissage* et *mestizaje* des processus identitaires et sociaux différents selon les deux langues et cultures.

Dans le cadre du cours et pour celui de la recherche, le travail de l'enseignant n'est pas de proposer les interprétations qu'il peut avoir du mot. Nous nous situons donc dans une double dimension. Dans le cadre du cours nous ne pensons pas qu'un enseignement de type transmissif soit adéquat à la situation d'enseignement/apprentissage d'une langue. Cela d'autant plus que dans le cadre de la recherche, les représentations sociolinguistiques et culturelles des étudiants sont un relais sur lequel nous nous appuyons pour co-construire avec les étudiants. Même si, les réponses au questionnaire (3) sont édifiantes, il manque de nombreuses réponses. Par conséquent, il existe le risque que les interprétations des étudiants que nous avons fait jusqu'à présent ne soient pas « validées » lors de la séquence didactique. Cette dernière sera le lieu d'un ajustement entre les interprétations effectuées lors de l'analyse du questionnaire (3) et les représentations spontanées que peuvent avoir les étudiants lors de la classe.

### 1.3. Elaboration de la séquence didactique

Afin de répondre aux objectifs didactiques nous avons construit la séquence à l'aide de corpus de textes et d'outils didactiques.

#### 1.3.1. Le corpus

Dans notre démarche Charaudeau (2009) nous aide à définir ce qu'est le corpus en montrant « [...] de quelle façon la construction d'un corpus, en analyse de discours, dépend d'un positionnement théorique lié à un objectif d'analyse, ce que j'appelle une problématique. On envisagera trois types de corpus selon qu'ils se réfèrent à une problématique dite **cognitive**, **communicative** ou **représentationnelle** ».

Etant dans une démarche didactique nous pensons nous situer dans les trois problématiques ci-dessus. Chacune des problématiques proposées reprennent des éléments qui ont constitués notre corpus dans le mesure où, selon Charaudeau (2009) :

- « appartient à cette problématique [**cognitive**], des travaux dans la ligne des théories de la présupposition et du sens des mots du discours, des topoï et de l'orientation argumentative et de la pragmatique » dans laquelle nous nous situons.
- dans la problématique **communicative** « le corpus se ressent de cette vision empirique de l'objet d'étude. Il est généralement constitué de textes (productions langagières en situation) qui sont regroupés en fonction de leur appartenance à tel ou tel type de situation. Par exemple, textes publicitaires, textes journalistiques, textes de manuels scolaires, textes administratifs, textes de programmes politiques, et divers textes conversationnels ».
- « l'objet d'étude de cette problématique [**représentationnelle**] est défini à travers des hypothèses de représentations socio-discursives dont on suppose qu'elles sont dominantes à un moment donné de l'histoire d'une société (elles sont donc socio-historiques), et qu'elles caractérisent tel ou tel groupe social ». De cette problématique Charaudeau (2009) montre qu'il existe deux positions qui considèrent le *sujet* comme « passif » ou « actif ». Dans la première position il s'agit de « ce que Pêcheux appelle le « pré-construit » c'est-à-dire une surdétermination alors que la deuxième proposition Charaudeau nous dit qu'il « existe dans toute société des discours de doxa (lieux communs, stéréotypes, savoirs partagés). Ceux-ci circulent et se répartissent de façon non aléatoire dans les différents groupes sociaux. Tout sujet est donc porteur, pour une

part, de certains de ces discours, et du même coup cet appariement révèle son positionnement social ». De la dernière position Charaudeau explique ainsi que « le corpus est constitué d'un ensemble de ce que l'on appellera des signes-symptômes qui représentent de façon emblématique des systèmes de valeurs. Ces signes peuvent être des mots (« racisme », « immigration », « solidarité » etc.).

Pour commencer nous relativisons les scissions entre ces trois types de problématiques sans pour autant nier que chaque type de problématique puisse faire l'objet d'une étude à part entière de manière séparée. Effectivement, les problématiques **cognitives** et **représentationnelles** peuvent ne pas être dissociées, comme l'a montré Galatanu (2004) dans l'article sur les *savoirs théoriques et savoirs d'actions*. Les mots *savoirs*, *capacités* et *compétences* sont relatifs à des enjeux identitaires et sociaux et s'inscrivent dans la théorie de l'argumentation.

De plus, réunir ces trois aspects dans une perspective de mémoire nous semble logique pour au moins deux raisons. La première se situe dans notre champ théorique qui préconise l'orientation argumentative du mot *métissage*. La seconde se situe dans notre champ d'intervention comme enseignant. Dans une démarche didactique notre corpus est constitué de textes politiques (production langagière en situation) pour par exemple sensibiliser les étudiants à la distinction entre signification et sens. De même, comme nous l'avons supposé dans l'étude comparative de la partie 2, une composante socio-historique semble attachée au mot *métissage* et reprise de manière conscience ou inconsciente dans les discours.

D'ailleurs, toujours dans une perspective didactique, nous nous sommes dès le départ confrontés à un problème pour constituer notre corpus. Dans l'objectif d'une étude comparative entre l'espagnol et le français, nous souhaitions avoir la possibilité d'apporter un corpus de texte dans les deux langues. Cependant, malgré l'aide de notre directeur de mémoire de stage, nous n'avons pas trouvé de textes qui traitent du sujet du *métissage* en espagnol ou de textes dans lequel ce mot apparaîtrait, tel qu'un discours politique par exemple. De plus, l'approche comparative des corpus de textes a été en partie écartée au vu de la charge de travail que cela constituait et du peu de temps qui nous était imparti. Seules les définitions des dictionnaires feront l'objet d'une étude comparative en classe. Le manque de corpus de texte en espagnol pour poursuivre l'étude comparative nous oblige à envisager une autre solution pour résoudre notre problème. Les étudiants de la classe constituent un relais sur les représentations sociolinguistiques et culturelles et représentent une voie d'accès sur laquelle nous pouvons nous appuyer. Nous pensons qu'en tant que locuteur espagnol colombien les étudiants portent en eux les aspects sociolinguistiques et culturels. C'est donc un travail vers une prise de conscience

des représentations sociolinguistiques et culturelles et des enjeux liés au mot *métissage* vers lequel nous nous tournons. Ce travail avec les étudiants ne peut se faire qu'étape par étape. Qui plus est, cela nécessite tant une action autoréflexive sur les représentations sociolinguistiques et culturelles de la part des étudiants, qu'un travail sur la thématique du mot étudié.

Notre corpus se présente ainsi et dans l'ordre d'apparition lors de la séquence :

- Annexe 1 : les définitions des dictionnaires français des mots *métis.sse* et *métissage*.
- Annexe 2 : cinq textes politiques.
  - Discours<sup>25</sup> du meeting Front National du 01.05.2014. de Marine Le Pen (31.10min – 36.30min)
  - Déclaration<sup>26</sup> de M. Nicolas Sarkozy (UMP), Président de la République, sur une politique en faveur de l'égalité des chances et de la promotion de la diversité, à Paris le 17 décembre 2008.
  - Déclaration de Mme Ségolène Royal, députée PS et candidate à l'élection présidentielle 2007, sur son engagement à mener une lutte "sans merci" contre les discriminations qui frappent les personnes originaires d'outre-mer vivant dans l'Hexagone, Paris le 15 avril 2007<sup>27</sup>.
  - Ségolène Royal, discours prononcé à VILLEPINTE le 11 fév. 2007<sup>28</sup>.
  - Jean Luc Mélenchon pour le Front de Gauche à Marseille 14.04.2012. Candidat à la présidence de la république<sup>29</sup>.
- Annexe 3 : le « tableau des couleurs » qui est le même tableau que celui présenté dans le chapitre 1 (Ullmann : 1961).
- Annexe 4 : un texte de France Info<sup>30</sup> sur la thématique du *métissage*.
- Annexe 5 : la définition espagnole des mots *mestizo.a* et *mestizaje*.
- Annexe 6 : les affiches du Front National et du festival de « musique métisse ».
- Annexe 7 : texte de la chanson *métis* de Gael Faye<sup>31</sup>.

---

<sup>25</sup><https://www.youtube.com/watch?v=N9YWb-YsPEc> consulté le 06.02.2018.

<sup>26</sup><http://discours.vie-publique.fr/notices/087004070.html>

<sup>27</sup><http://discours.vie-publique.fr/notices/073001487.html>

<sup>28</sup>[http://genepi.blog.lemonde.fr/files/2017/02/Royal\\_villepinte-2007.pdf](http://genepi.blog.lemonde.fr/files/2017/02/Royal_villepinte-2007.pdf)

<sup>29</sup><http://www.jean-luc-melenchon.fr/2012/04/14/discours-sur-les-plages-du-prado-a-marseille/>

<sup>30</sup> <https://www.franceinter.fr/emissions/l-edito-politique/l-edito-politique-08-juin-2011>

<sup>31</sup> <https://genius.com/Gael-faye-metis-lyrics>

### 1.3.2. Les étapes

L'élaboration du cours propose plusieurs étapes d'avancement. La présentation de la définition du mot *métissage* permet de voir qu'il y a premièrement un sens propre et un sens figuré au mot *métissage*. Dans un deuxième temps, à l'aide des discours politiques les étudiants pourront s'apercevoir que selon la position du locuteur, les représentations attachées au mot *métissage* et sa valeur peut également changer. Ensuite, grâce au « tableau des couleurs » et de la comparaison entre les définitions française et espagnole, une réflexion sera menée avec les étudiants sur les différences existant entre les langues dues à l'influence de l'environnement et des cultures mises en jeu. La troisième étape consiste à faire prendre conscience que même s'il s'agit de la traduction d'un mot, comme c'est le cas pour *métissage* et *mestizaje*, les enjeux liés aux mots peuvent renvoyer à des réalités différentes dans certaines situations. C'est-à-dire montrer à l'aide du texte de France Info que des points de convergences existent mais que des différences subsistent du fait de la charge culturelle des mots. Nous tenterons, dans une dernière étape, d'élargir les représentations sociolinguistiques et culturelles du mot *métissage* plutôt que de se concentrer sur le corpus de texte politique ou celui de la réflexion sur les enjeux du *métissage* en France. Les affiches et texte de chanson seront alors un autre angle par lesquels les représentations culturelles du *métissage* pourront être explicitées.

### 1.3.3. Les outils

Les principaux outils de recueils de données sont les tableaux (1)<sup>32</sup> et (2)<sup>33</sup>. Pour le premier il s'agit du tableau (1) qui reprend le tableau de la SPA élaboré par Barbot (2017). Ce tableau s'inspire du modèle de la SPA présenté en première partie de ce mémoire et qui a pour fonction :

« de prendre en compte la décomposition de la signification et du sens d'un mot en différentes strates proposées par le modèle sémantique de la SPA dans une perspective d'enseignement / apprentissage « argumentativiste » (Galatanu, 2009) du lexique, sans l'explicitier aux apprenants, l'objectif n'étant pas ici de former des futurs sémanticiens » (Barbot : 2017).

Le tableau (2), est un outil qui vise à faire prendre conscience aux étudiants que les mots ne sont pas interchangeables d'une langue à l'autre. Les mots dépendent ainsi de l'énoncé, de son contexte mais aussi de la composante culturelle inhérente du mot. Dans certains cas, nous

---

<sup>32</sup> Annexe 8

<sup>33</sup> Annexe 9

pouvons imaginer que le remplacement du mot est sans doute possible mais dans d'autres cas cela sera impossible pour les raisons évoquées en début de paragraphe. Ainsi, les étudiants devront inscrire la phrase dans laquelle le mot *métissage* apparaît, dire si le remplacement est possible ou non, avant de justifier leur réponse. Ce type d'activité est envisagé avec une mise en commun du travail effectué par l'ensemble de la classe. Le but étant de motiver les choix émis et donner la possibilité aux étudiants d'en discuter en cas de désaccord par exemple.

## 2. Déroulement de la séquence

### 2.1. La séquence

#### 2.1.1. Cours 1 : le 20.04.2018.

- Présentation

Un « jeu brise-glace » permet de se présenter rapidement aux étudiants.

- Mise en place du contrat didactique

Il est important que les étudiants sachent que :

- la séquence didactique proposée n'est pas notée ;
- la classe ne peut avoir lieu que s'il y a une participation active de la part des étudiants ;
- la classe est un espace de liberté d'expression et que nous nous nourrissons de tous les points de vue ;
- les étudiants peuvent prendre la parole s'il y a des questions ou des incompréhensions lors du cours.
- de plus, un étudiant est désigné au début de chaque séance pour en faire un résumé. Ce même étudiant lira son résumé à la séance suivante. Le résumé constitue ainsi un lien et une trace écrite de ce qui a été fait d'un cours à l'autre.

Il est ensuite demandé aux étudiants s'ils connaissent la thématique du *métissage* et si le sujet les intéresse. Cette première question permet d'entrer dans la thématique de façon générale. Les étudiants donnent leur point de vue de façon spontanée sur le mot *métissage* et ce qui nous semble intéressant est qu'ils mettent le mot *métissage* directement en relation avec l'histoire et la colonisation.

- Définitions

Après avoir recueilli les premières impressions sur le mot *métissage*, nous avons donné les définitions françaises des mots *métis.sse* et *métissage*. Puis, nous avons demandé quels sont les éléments constitutifs de la définition ? Les étudiants prennent directement le mot au sens propre comme au sens figuré. Des aspects comme celui de la *race*, du *mélange* et de la *couleur de la peau des personnes* sont discutés par les étudiants. Ces derniers n'étaient pas tous d'accords entre eux, notamment sur la place que prend la « race » dans son rapport hiérarchique dans la société Colombienne. Certains disaient que tout le monde était *métis* et que la discrimination n'est pas le fait de la couleur de la peau alors que d'autres pensent le contraire. Ce seraient les « blancs » sous-entendu anciens « colons espagnols » qui auraient le pouvoir en Colombie, notamment le pouvoir financier et politique. A l'inverse certains étudiants pensaient que le mot « race » permettrait la reconnaissance des populations indigènes car des noms spécifiques étaient attribués à chaque groupe ethnique. Cependant, d'un point de vue général, tous les étudiants sont d'accords avec les définitions proposées par le dictionnaire, même s'ils les trouvent trop générales. Selon certains étudiants il y avait un manque pour certains sens spécifiques tel que la notion de « corporalité ». Dans tous les cas, les étudiants se sont rendus compte que le mot *métissage* qui pouvait paraître évident dans sa définition ne l'était peut-être pas aussi assurément.

- Les représentations politiques

L'activité qui suit, vise à introduire le contexte dans lequel se situe notre corpus : le contexte politique. Il est demandé aux étudiants de se positionner selon qu'ils pensent que la politique est soit positive, soit neutre (ni bien ni mal, ou, et bien et mal), soit négative. Des questions qui concernent la Colombie sont posées en premier, puis d'autres plus en rapport avec la France suivent. L'objectif était de savoir ce que les étudiants connaissent de la politique en France etc. Les étudiants, sans doute peu assurés, répondent qu'ils ne connaissent pas grand-chose de la politique en France même si quelques réponses sont apportées. Les dernières questions vont permettre d'introduire notre corpus : quelle est la fonction du discours politique et à qui est-il destiné ? Pour cette question, nous nous sommes appuyés sur le contexte Colombien, car le pays était en pleine période électorale. Les réponses sont sans appel : les discours politiques sont faits pour convaincre des électeurs même si certains étudiants rappellent qu'en Colombie les discours ne servent à rien car les politiques achètent les votes etc. Après cette longue discussion, il est proposé aux étudiants une nouvelle activité.

- Les différents discours politiques

Une présentation de quatre discours de différents bords politiques est alors proposée aux étudiants. Nous avons repris ensemble qui était l'émetteur de chaque discours et dans quel contexte il s'inscrivait (en campagne présidentielle ou en tant que président). Une comparaison entre les différents discours a permis d'expliquer les différences entre les partis politiques. La classe est divisée en groupe et chaque groupe lit un texte différent. Après une lecture du texte, il est demandé aux étudiants de repérer les éléments auxquels se rattache le mot *métissage* à l'aide du tableau (1). Ce travail sera poursuivi au cours suivant.

### 2.1.2. Cours 2 : le 27.04.2018.

- Lecture du résumé du cours 1

Pour faire le lien entre le cours 1 et le cours 2 une étudiante lit le compte rendu qu'elle a fait du cours. A la suite de cette lecture, les étudiants peuvent compléter l'intervention de leur camarade s'ils le souhaitent.

- Mise en commun discours politiques

Chaque groupe présente le texte sur lequel il a travaillé, puis une comparaison entre les différents éléments de chaque texte est reprise au tableau. Les étudiants en arrivent à la conclusion que selon l'émetteur le mot *métissage* peut avoir une valeur différente (positive, négative ou neutre), que les représentations des mots selon l'émetteur étaient différentes : les mots qui sont associés au mot *métissage* sont différents selon les textes.

- Tableau des couleurs selon les langues

Il est ensuite demandé aux étudiants de présenter « le tableau des couleurs selon les langues » qu'ils ont sous leurs yeux. Une fois le tableau présenté, les étudiants font part de leurs observations et pointent les différences. Les aspects culturels et ceux liés à l'environnement sont retenus comme les aspects qui expliquent une telle différence entre les langues. Cet exercice vient mettre en exergue le fait que traduire une langue ce n'est pas mettre une étiquette sur chaque mot que nous souhaitons traduire. Si nous nous recentrons sur la thématique du *métissage* et que nous demandons la traduction des mots *métis.sse* et *métissage*, tous les étudiants répondent : *mestizo.a* et *mestizaje*. Lorsqu'il leur est demandé s'il s'agit d'une traduction littérale, la grande majorité pense qu'il n'y a aucune différence entre les mots en

français et en espagnol. Seule une élève pense qu'il ne s'agit pas d'une traduction mais avec une forme d' « équivalence ». Ceci vient mettre en évidence, que la plupart du temps, lorsque les étudiants parlent une langue étrangère, ils la pensent dans leur langue maternelle sans se décentrer de leurs représentations sociolinguistiques et culturelles. D'ailleurs, les réponses sont surprenantes dans la mesure où un travail vient justement d'être effectué avec le « tableau des couleurs ». Cependant, nous pensons que le rapprochement n'a pas été fait dans la mesure où les langues espagnole et française peuvent paraître semblables sous certains aspects contrairement aux langues concernées dans le tableau.

- Comparaison des définitions

Les étudiants observent que les définitions françaises et espagnoles ont à la fois des éléments de concordances et à la fois des éléments de distinctions forte. Ils trouvent notamment restrictif, dans leur propre langue, que le mot *métis.sse* soit seulement apparenté à l'union entre des indigènes et espagnols. De plus, les étudiants réaffirment que le *métissage* est lié à la colonisation. A ce stade, les étudiants admettent qu'une différence existe entre les définitions françaises et espagnoles. Alors que les étudiants pensaient que le mot *métissage* pouvait être « l'étiquette » du mot *mestizaje*, nous sentons qu'ils commencent à comprendre que ce n'est peut-être pas si simple.

- Lecture texte France info

La lecture du texte de France info a été effectuée par groupe donnant lieu à quelques explications de textes ou de vocabulaire occasionnel, avant de refermer le cours.

### 2.1.3. Cours 3 : le 04.05.2018.

- Lecture du résumé du cours 2

Pour faire le lien entre le cours 2 et le cours 3 une étudiante lit le compte rendu qu'elle a fait du cours. A la suite de cette lecture, les étudiants peuvent compléter l'intervention de leur camarade s'ils le souhaitent.

- Lecture texte France Info

Le texte de France Info traite du *métissage* et de l'ambivalence qu'il existe pour la société française. La lecture est divisée en paragraphe dans lesquels apparaissent trois à quatre fois le mot *métissage* (ou un dérivé). Un double travail est alors demandé aux étudiants. Dans un premiers temps il leur est demandé d'utiliser le tableau 1 pour vérifier si le mot *métissage*

correspond aux définitions du dictionnaire français, selon le contexte français etc. Puis il leur est demandé à l'oral de faire un rapprochement entre le texte et le contexte colombien. Les étudiants concluent que le discours du texte ne peut pas complètement correspondre à un contexte colombien du fait de la langue (les définitions sont différentes), du contexte et du social. Ensuite, il est proposé aux étudiants de remplir un second tableau (2). En remplissant ce second tableau, il leur est demandé de remplacer le mot *métissage* par le mot *mestizaje*, de dire si cela est possible ou non et de justifier leurs réponses. C'est à cette étape que les représentations sociolinguistiques et culturelles des étudiants sont mises à l'épreuve et demandent une capacité d'autoréflexion sur sa langue. Le tableau permet entre autre de vérifier que dans une phrase française le mot *métissage* ne peut pas être remplacé par *mestizaje* car comme en témoigne certains étudiants : « le métissage n'avait pas été entendu comme un [«] défi [»] jamais en Colombie. Peut-être que le métissage est déjà passé ici, mais en France c'est encore vivant »<sup>34</sup> ou encore « la Colombie a été métissée presque depuis l'origine du pays, donc le métissage n'est pas l'avenir »<sup>35</sup>. A ce stade, nous pensons avoir avancé de façon majeure, notamment lors de la mise en commun en classe. Les étudiants explicitent la différence que nous pensons la plus importante entre les deux langues : le processus sociohistorique de *métissage* est rattaché au mot et par conséquent est différent selon les deux langues et cultures.

#### 2.1.4. Cours 4 : le 11.05.18.

- Lecture du résumé du cours 3

Pour faire le lien entre le cours 3 et le cours 4 une étudiante lit le compte rendu qu'elle a fait du cours. A la suite de cette lecture, les étudiants peuvent compléter l'intervention de leur camarade s'ils le souhaitent.

- Retour au questionnaire de départ

Ensuite, il est proposé aux étudiants de revenir sur les différents mots du questionnaire (*immigration*, *racisme*, *identité nationale*, *identité*, *métis.sse* et *métissage*) pour savoir s'ils les mettaient tous en relation avec le mot *métissage*. Une discussion s'amorce et se pose la question de savoir si ces mêmes mots avaient un sens dans un contexte colombien. Les deux mots qui ont été le plus discutés ont été ceux de l'*immigration* et de l'*identité nationale*. En comparant avec la France, les étudiants peuvent dire qu'il n'y a pas de problèmes culturels liés à

---

<sup>34</sup> Tiré de l'activité des étudiants.

<sup>35</sup> Tiré de l'activité des étudiants.

l'immigration en Colombie, même si des problèmes sociaux existent comme le montre l'immigration récente de personnes vénézuéliennes dans le pays. Le fait qu'il existe une culture « latine » et une langue commune facilite les échanges entre les membres des différents pays même si des différences propres à chaque pays subsistent. Concernant le mot *identité nationale* les étudiants disent qu'il est difficile de proclamer une identité nationale colombienne commune à tout le pays du fait du métissage. Certains pensent que cette idée n'est rependue qu'en Europe et qu'il est difficile de la rapprocher dans un contexte colombien. D'autres, au contraire pensent qu'il existe des spécificités colombiennes comme la nourriture ou le football.

- Affiche de la campagne présidentielle de 2007 du Front National

L'affiche présente une femme « métisse ». Il est inscrit, à côté d'elle les mots « nationalité, assimilation, ascenseur social, laïcité » et le slogan « ils ont tout cassé ! ». Cette affiche a été décryptée par les étudiants et ils l'ont mise en relation avec l'immigration. Cela a mené les étudiants à comparer l'immigration entre France et la Colombie. Puis, le discours de Marine Le Pen est repris pour se concentrer sur un moment particulier du discours. Ce dernier est interrompu par les personnes qui assistent au meeting et crient : « on est chez nous ! On est chez nous ». A la lecture de cet énoncé, plusieurs questions se posent : qui est le « on » ? A qui s'adresse-t-il ? Que veut dire l'énoncé ? Comment reformuler l'énoncé ? Les étudiants ont pu répondre ainsi, qu'en réalité le « on » représentait les Français, qui s'adressent aux étrangers, pour leur dire qu'ils ne sont pas chez eux. Les étudiants ont reformulé l'énoncé ainsi, « vous n'êtes pas chez vous ». Cette parenthèse sur l'*identité nationale* et l'*immigration* était importante car elle va permettre de mieux comprendre le processus qui constitue le *métissage*.

- Relation dominant dominé

Il est important de rappeler que tous les étudiants sont d'accords pour dire que lorsque nous parlons de *métissage*, il s'engage un processus. Il est donc demandé aux étudiants de comparer le processus de métissage pour savoir s'il est similaire ou différent d'un pays à l'autre. Les étudiants discutent autour de la notion d'immigration pour la France et de la colonisation pour la Colombie. Les étudiants sont alors guidés vers le questionnement de la relation dominant-dominé en comparant le processus d'immigration et celui de la colonisation pour chacun des deux pays. Les étudiants discutent sur ces deux aspects et concluent que les enjeux liés au processus de métissage seraient dans le cas de l'*immigration* dans un rapport de « dominé » qui viendrait chez les « dominants » pour la France. Alors que pour la Colombie il s'agirait de « dominants » qui seraient venus chez les « dominés ». Ceci nous amène à parler des intentions

dans chacune des migrations, celle qui consiste à venir chercher de meilleures conditions de vie dans le cas de l'immigration et celle qui est conquérante et guerrière dans le cas de la colonisation.

- Trois affiches du festival « Musiques métisses »

Ces trois affiches sont mises en relation avec la première affiche. Elles sont, avant tout, là pour contre balancer le point de vue de la première affiche. Les étudiants peuvent voir sur ces affiches des femmes noires (ou des parties de femmes noires) ou le continent Africain. Même s'il y a une part de subjectivité dans le choix des affiches, le festival a longtemps favorisé un partenariat avec certains groupes venant d'Afrique, plus qu'avec des groupes venant d'autres continents. Une discussion est engagée sur l'intitulé du festival pour savoir ce que serait une « musique métisse ». Le mélange de musiques ou le fait d'écouter de la musique venant d'ailleurs constitueraient-ils déjà un *métissage* ? Différentes réponses sont données avant de s'intéresser à l'image. Les étudiants repèrent très rapidement que les affiches font référence à l'Afrique et que le métissage pourrait être représenté symboliquement par la France et l'Afrique.

- Un résumé des cours C1-C2-C3-C4

Le résumé est effectué par mes soins pour rappeler d'où nous sommes partis et montrer où nous sommes arrivés avec le mot *métissage*. Ce rappel semble nécessaire afin de montrer aux étudiants les étapes de constructions du mot *métissage* par lesquels nous sommes passées tout au long du cours.

- Créer son affiche

Il est ensuite demandé aux étudiants de créer leur affiche pour le prochain cours. La consigne est de faire une affiche qui représente les mots *métissage* et *mestizaje*.

- Chanson Gael Faye

Une rapide présentation de l'artiste est faite avant de commencer une lecture à voix haute. Des explications en cas d'incompréhension sont fournies. Il sera envoyé aux étudiants après le cours un lien internet<sup>36</sup> qui va leur permettre de lire le texte de la chanson avec des explications sur ce que sous-entend l'auteur sur des références et sur les figures de styles etc.

#### 2.1.5. Cours 5 : le 18.05.2018.

- Le cours n'a pas eu lieu en raison de contraintes institutionnelles.

---

<sup>36</sup> Il s'agit du site « Genius » qui reprend et explique un ensemble de textes de rap.

### 2.1.6. Cours 6 : le 29.05.2018.

La 6<sup>ème</sup> séance s'est effectuée dans un format particulier car elle a dû être partagée avec l'enseignant titulaire. Ce dernier devait faire passer les dernières évaluations du semestre à certains étudiants. Il a donc été convenu de concert, dans un esprit de bonne entente, que la classe serait divisée en deux : une partie passerait les évaluations, l'autre partie assisterait au cours et inversement. Même si les étudiants sont disciplinés et font attention au bon fonctionnement de la classe cela a donné lieu à un certain nombre d'aller- retour.

- Présentation des affiches réalisées par les étudiants

Les étudiants présentent tour à tour leur affiche en expliquant les éléments qu'ils ont mis dessus et pourquoi. Quelques questions annexes sont posées pour que les étudiants puissent expliciter/expliciter leur présentation.

- Chanson « métiers »

En plus de la présentation des affiches, les étudiants ont eu une dernière activité à effectuer. L'activité en question reprenait la chanson déjà lue en cours sans qu'ils aient travaillé sur ce texte. Cette dernière activité a été conçue comme une activité bilan pour savoir ce que les étudiants avaient « retenu » de la séquence. Il s'agissait de remplir un document où diverses questions étaient posées sur le texte pour effectuer des données bilan de la séquence. Cependant, tous les étudiants étaient présents, dont certains que je n'avais jamais vu. Spontanément, j'ai revu ma position qui a consisté à ne pas prendre en compte cette activité comme une activité bilan. En effet, les étudiants absents précédemment avaient déjà rendu leur activité sans possibilité d'identification pour écarter leurs réponses. De ce fait, en fin de cours, il a été demandé à l'ensemble de la classe de constituer un groupe de cinq volontaires pour effectuer un entretien bilan. Etant en fin d'année, certains étudiants n'avaient plus de partiels et pouvaient se libérer plus facilement que d'autres. Finalement, seuls quatre étudiants sont venus pour passer l'entretien bilan en fin de semaine. De plus, le format particulier de la classe n'a pas permis d'effectuer une réelle mise en commun et de finir la classe avec un bilan comme il était initialement prévu. C'est la seconde raison qui fait que nous changeons d'avis pour faire un bilan de la séquence.

### 2.2. Le bilan

Le bilan de la séquence a été réajusté de manière spontanée et nous semble finalement plus pertinent pour recueillir les impressions des étudiants. Nous avons conscience qu'il ne s'agit que d'un échantillon de la classe mais cela donnera néanmoins un aperçu sur des impressions

qu'ont les étudiants vis-à-vis de cette proposition didactique. Le but de l'entretien est de savoir dans quelle mesure la séquence leur a servi et de quelle façon ? Les différents retours critiques effectués par les étudiants seront également à prendre en compte afin de connaître les aspects didactiques de la séquence à garder et ceux à modifier ou améliorer.

### 2.2.1. *Méthodologie*

L'entretien de groupe a lieu au sein de l'UPN, le vendredi 01 juin à 8h00 dans une salle de classe. Seulement quatre étudiants<sup>37</sup> sur les cinq sont présents mais nous décidons de commencer l'entretien après quelques minutes d'attente. Ce dernier va durer 31 minutes.

Le modèle de transcription<sup>38</sup> que nous avons utilisé est mis en annexe. Nous souhaitons que le texte soit lisible, c'est pourquoi, sans reformuler les dires des étudiants nous avons néanmoins choisis de ne pas retranscrire les hésitations, les bégaiements etc.

Avant de commencer l'entretien de groupe il est rappelé aux étudiants que la parole est libre. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Les critiques, tant négatives que positives sont souhaitées afin d'effectuer ce bilan. L'entretien est présenté comme une discussion durant laquelle les étudiants donnent leur point de vue. C'est pourquoi certaines questions sont plus spontanées afin de recueillir des réponses plus spécifiques.

Le fait d'avoir effectué les interventions avec ces étudiants peut constituer un biais méthodologique « d'affinité » entre les étudiants et l'enquêteur. Seulement, il me semble les étudiants sont suffisamment matures pour émettre des critiques de façon honnête et respectueuse. D'autant qu'il me semble que le fait de se connaître les met en confiance pour parler.

L'entretien commence par une question d'ordre général pour savoir ce que les étudiants ont pensés de la séquence. L'un d'eux précise que cette question est trop générale, qu'il pense à beaucoup de choses et qu'il souhaiterait avoir une question plus précise pour structurer sa pensée. C'est pourquoi la transcription d'entretien commence directement par la question concernant les outils didactiques et les supports. Un seul autre passage a été coupé pour la fluidité et compréhension du texte. Alors qu'une nouvelle question est posée aux étudiants, l'un

---

<sup>37</sup> Les prénoms des étudiants sont changés par souci d'anonymat.

<sup>38</sup> Annexe 10

d'eux donne son point de vue sur la question précédente. La question à laquelle les étudiants n'ont pas répondu directement sera reposée ultérieurement lors de l'entretien.

Les questions sont directement reprises et présentés dans l'ordre d'apparition dans l'entretien et catégorisées selon :

- Les questions relatives aux outils et supports didactiques :
  - « qu'est-ce que vous avez pensé des outils didactiques ou des supports ?
  - qu'est-ce que vous avez pensé du tableau pour analyser le texte ? Est ce qu'il a été utile ?
  - qu'avez-vous pensez du texte radio ? »
- Les questions relatives au processus d'apprentissage :
  - « qu'est-ce que ça vous a apporté dans votre réflexion ? Est-ce que vous avez eu un cheminement dans votre réflexion par rapport à la langue ? Et par rapport au vocabulaire ?
  - est-ce que le cours vous a apporté quelque chose au niveau de la réflexion et pourquoi ?
  - est-ce que le cours vous a permis de savoir comment utiliser le mot métissage ?
  - pas d'une manière pragmatique ? »
- Les questions relatives à la prise en compte de la part culturelle dans les mots :
  - « est-ce que vous pensez que ce qui a été vu avec le mot métissage est transposable pour tous les mots ?
  - vous avez dit tout à l'heure que grâce à la classe, vous êtes arrivés en partie à l'aspect culturel français : quelle a été le processus entre le départ où vous pensez en espagnol en utilisant la traduction à celui de penser en français ?
  - est-ce que vous avez pu percevoir l'implicite dans ce mot ? »
- les questions relatives à l'amélioration de la séquence :
  - « est-ce que selon vous avoir un cours spécifique dédié à un mot c'est un bon moyen pour apprendre le vocabulaire ?
  - à un moment est ce qu'il aurait dû y avoir une activité didactique qui vous permette d'utiliser le mot métissage ? Dans le sens, plus l'utiliser pour plus se l'approprier ».

### 2.2.2. Les éléments important de l'entretien de groupe

Pour reprendre les points importants de l'entretien de groupe, nous allons rester fidèles aux dires des étudiants en les citant. Les citations sont parfois longues mais elles permettent de comprendre le cheminement des étudiants. De plus, pour certaines questions les étudiants ont parfaitement explicité leur pensée.

Par rapport aux premières questions sur les outils et supports didactiques, les étudiants sont mitigés. Charline est très critique sur l'utilisation du tableau qui était selon elle trop répétitive. Elle avait l'impression de marquer la même chose à chaque fois que le tableau était utilisé. Guillaume trouve les supports aidant et motivant comme ils sont nouveaux tandis qu'Alex aurait préféré d'autres types de supports plus en rapport avec ce que pensent les français et non pas ce que pensent le dictionnaire et les politiques. C'est pourquoi la seconde question s'intéresse au texte de France Info qui constitue selon moi l'ambivalence des français par rapport au *métissage*. Pour Constance « c'était comme une idée qu'on avait déjà dans la tête mais là dans le texte c'est plus explicite » alors que pour Guillaume « je me rappelle qu'on a discuté sur ça, c'est trop difficile de comprendre que » le concept de race n'était pas admis par l'état mais que le racisme n'était pas nié pour autant.

Pour les questions relatives aux processus d'apprentissage il y a plusieurs réponses qui se ressemblent. La plus édifiante est celle de Charline « j'avais bien compris, j'ai presque touché avec les mains. Quand on parle en espagnol et en français ce n'est pas les mêmes [choses] parce qu'on pense différent dans chaque langue mais ce n'est pas juste parce que c'est la langue mais parce que chaque langue a sa propre définition qui correspond à sa propre vision du monde. Alors quand on apprend Français on apprend à comprendre le monde d'une certaine forme différente mais c'est difficile parce que je dois apprendre à penser avec les bases que j'ai de ma langue maternelle que c'est l'espagnol. Et c'est pour cela que, je crois qu'ici, le métissage c'est, la chose plus courante et c'est pas mal dire qu'on est métis. Je crois que tout le monde l'est, presque tout le monde. Mais en France c'est une chose qui est même une chose, pour faire de la politique, pour moi c'était difficile de comprendre, ne devrait être comme ça, pour moi. Mais après je me suis rendue compte que c'est parce que chaque langue va me donner une forme différente de comprendre qu'est-ce que c'est le métissage. Je crois que si on fait la même activité en anglais, on va découvrir d'autres choses parce qu'ils vont le comprendre, d'une autre forme. Aussi par le processus qu'ils ont vécu avec le métissage ». Alex pense quant à lui que les représentations liées au métissage sont déjà très différentes au sein de la classe, chacun à une conception différente alors pour lui, le métissage « c'est différent dans notre propre langue

et c'est plus différent dans une autre langue donc on pense que c'est bien différent d'apprendre très bien la langue parce que ici nous apprenons la langue d'une manière comme la transposition, la traduction mais savoir que quand j'utilise un mot en espagnol et si je le traduis en français, ce n'est pas la même chose. Ça c'est un apprentissage que je pense très important ». Ce qui semble important de retenir dans ses deux témoignages c'est l'influence que les « visions du monde » ont sur les langues. Nous relevons également dans le témoignage d'Alex, le fait qu'il utilise la traduction de manière spontanée lorsqu'il parle dans une autre langue, sans qu'il ne se rende compte que cela puisse constituer un décalage.

Alex a évoqué l'importance d'un apprentissage de ce type c'est pourquoi la question suivante cherche à savoir si la séquence a permis de savoir comment utiliser le mot métissage. Ce à quoi Alex répond « oui, d'une manière sémantique de voir comment c'est différent entre les langues ». De manière spontanée, une question est directement posée au groupe : « pas d'une manière pragmatique ? » En réalité ce qui m'intéresse c'est de savoir si la séquence a permis de repérer les aspects pragmatiques du mot, pas seulement les aspects sémantiques. Charline répond que pour elle, lorsqu'une personne « te montre des choses de la vie réelle, on peut apprendre, avancer, en français. Pas forcément comme un français le ferait mais avec ma langue maternelle je peux comprendre comment le français le ferait et comment je peux faire cette comparaison, distinction entre les mots en français-espagnol, mais ce n'est pas très pragmatique parce que nous sommes si éloigné on n'a pas beaucoup de contact avec la culture française ici c'est surtout l'anglais ». Constance fait référence au rap pour montrer que cet aspect pragmatique est difficile à comprendre pour elle car « des chanteurs que j'avais écoutés, ils commencent à parler de métissage ou de racisme quand ils sont sortis de la Colombie. Donc je crois que c'est pour ça qu'on n'a pas problématisé ou on n'a pas réfléchi sur ça et jusqu'à ce moment, parce qu'ici, comme tu as vu, il n'y a pas, non il n'y pas de racisme, on peut sortir à la rue, c'est normal complètement ». Dans ces témoignages les étudiants évoquent le fait qu'il est difficile d'utiliser le mot sans avoir une expérience concrète avec un contexte culturel différent.

Alors insistant sur les aspects culturels et pragmatiques, se pose la question de savoir si dédier une séquence entière à un mot est un bon moyen pour apprendre le vocabulaire ? De façon générale Alex répond que « oui, pour moi oui, mais ça dépend du mot parce que ce mot a été très bien parce que ce mot est très controversé ». Pour Charline « tous les mots quand on les met dans une situation spécifique pourrait nous donner beaucoup de choses à dire » et prend l'exemple du mot « truc » en français : « [...] parce que je sais parfois vous dites, le truc, pour

dire presque tout, le truc le truc le truc. Je sais que ce n'est pas la langue qui dit le truc va signifier presque tout cela, c'est quand on les met dans certaines situations qu'on peut dire beaucoup de choses à propos des mots ».

La question suivante s'intéresse à savoir quel a été le processus entre le départ où vous pensez en espagnol en utilisant la traduction à celui de penser en français ? Charline répond que cela a fonctionné par étape comme le montre son témoignage : « les premières choses que j'ai fait c'est de me rendre compte qu'il y a des différences dans la langue, dans la définition. [...] Après je me suis rendu compte que ce n'est pas la même [chose] exprimer mes idées en espagnol et en français [...] Alors choisissez quelle est l'idée réelle qui, est cohérente avec ma pensée c'était le pas suivant, mais c'était le plus difficile parce que, il y a toujours l'espagnol qui me disait, mais être métis c'est le plus courant [...] Après, tous cela que je pense je crois qu'il faut essayer de l'exprimer pour penser en français et pas en espagnol ». Mais alors, les étudiants ont-ils réussi à trouver l'implicite du mot ? Constance répond que « c'était possible et plus avec tous les documents que tu nous as montrés parce qu'il y avait différentes utilisations de ce mot précisément [...]. Le premier point c'est de établir la différence et après ça on a dit vraiment ça, on ne peut pas continuer à penser en espagnol. [...] On peut dire, je peux dire la même chose en français qu'en espagnol mais dans le moment dans lequel j'utilise le mot métis ça va changer tout, parce que maintenant je sais quelle est la conception là-bas et ici. Donc je crois qu'on a réussi ça de trouver l'implicite des mots ». A ces deux questions les étudiantes témoignent qu'il est important de comprendre les aspects sémantiques d'un mot pour accéder aux représentations sociolinguistiques et culturelles qui y sont attachées.

La question suivante s'intéresse à savoir s'il y avait besoin d'une activité didactique pour utiliser correctement le mot métissage ? Ce sur quoi Charline conclut : « alors, je crois oui mais je sais aussi qu'il n'y avait pas beaucoup de temps alors. Ce serait génial mais je crois que comme ça c'était bon, ça serait l'activité suivante s'il y avait du temps ».

Les points à retenir de l'entretien de groupe sont le fait que pour les étudiants :

- le métissage constitue effectivement une chose très courante qu'ils ne viennent pas nécessairement interroger tant le métissage fait partie de la norme et du commun en Colombie. La séquence didactique semble leur avoir permis de venir questionner cette thématique.

- il a fallu se détacher de leurs normes, c'est-à-dire mettre à distance leurs représentations pour changer de vision du monde afin de parler une autre langue. La séquence didactique s'est axée sur les aspects sémantiques internes aux deux langues pour mieux en comprendre les enjeux.
- apprendre une langue est un processus qui se fait par étape. La comparaison entre les deux définitions dans notre cas a constitué un moment important de la prise de conscience des différences qui existaient au sein des langues espagnole et française.
- ont réussi à comprendre les aspects sémantiques liés au mot mais moins les aspects pragmatiques. Effectivement, nous pensons qu'après avoir passé du temps sur l'aspect sémantique du mot, une activité didactique aurait été souhaitable.
- Certains outils étaient peut-être trop utilisés mais que les choix des supports leur ont permis d'accéder au sens de l'unité.

Les deux derniers points feront l'objet d'une remédiation de la séquence dans la prochaine partie.

### 2.3. Limites et remédiations de la séquences didactique proposé

#### 2.3.1. *Les limites*

Du point de vue organisationnel, nous avons pu voir que l'absence des étudiants pouvait constituer une limite importante allant jusqu'à remettre en cause notre recueil de données. Il n'avait pas été anticipé que certains étudiants ne se présenteraient pas en classe jusqu'au cours final.

Du point de vue de la séquence didactique nous pensons qu'elle aurait pu être effectuée autrement. Premièrement, nous prenons en compte les remarques des étudiants lors de l'entretien de groupe. La redondance de l'utilisation du tableau comme outil didactique aurait pu s'effectuer différemment. Nous pensons, qu'il aurait été plus judicieux de n'utiliser le tableau (1) relatif à la SPA qu'une seule fois. Celui-ci aurait pu être proposé uniquement après le texte de France info et non pour les discours politiques. Le tableau a sans doute été exposé trop tôt dans la séquence.

De plus, les étudiants ont évoqué le temps passé sur les aspects sémantiques du mot *métissage* alors que finalement les aspects liés à la pragmatique n'avaient pas été suffisamment été

abordés. Conclusion que nous partageons et qui fera l'objet d'une nouvelle proposition didactique dans le paragraphe suivant.

### *2.3.2. Remédiation*

Une fois les limites énoncées nous pouvons proposer au moins une remédiation didactique à notre séquence. L'aspect pragmatique ne semble pas avoir été suffisamment travaillé pour comprendre l'utilisation du mot. Par conséquent, une activité supplémentaire pourrait être proposée comparant les termes de mixité (qui est à l'origine de mot métissage) ou de mixité sociale avec celui du métissage. Pourquoi utiliser l'un plutôt que l'autre alors qu'il s'agit dans les deux cas de « mélange ».

## Conclusion

Notre travail a consisté à rechercher la *portée culturelle* des mots. Nous avons commencé notre étude par l'établissement d'un cadre théorique mettant en jeu les relations existant entre culture, identité et langue. D'abord nous avons défini la culture et les enjeux qui incombent à cette notion selon les individus, puis nous nous sommes demandé comment se manifeste la culture dans la langue. Une première réponse à notre questionnement établirait qu'une partie de la culture se trouverait dans la langue. Nous poursuivons notre raisonnement en nous intéressant plus spécifiquement aux unités lexicales pour retrouver la *portée culturelle* des mots. Nous débutons donc une nouvelle partie en définissant le terme de lexicque puis en comparant les unités lexicales entre les langues. De ce fait, nous pouvons constater que les mots sont empreints de culture et qu'ils constituent une unité fiable sur laquelle travailler pour chercher la *portée culturelle* dans la langue. La culture influencerait et nous ferait porter un regard différent sur le monde, ce qui aurait pour conséquence une transcription différente selon les langues. Dès lors est introduite la notion de lexiculture qui à travers la notion de Charge Culturelle Partagée. Cette idée suppose que tous les mots sont plus ou moins chargés culturellement. Ainsi la lexiculture propose un élément de réponse pour établir et identifier les mots plus ou moins chargés culturellement grâce à la culture partagée. Ceci induit que dans l'apprentissage d'une langue étrangère la difficulté se situe au niveau culturel du sens des énoncés.

Cet élément de réponse est intéressant car il permet d'amener à un nouveau questionnement. Dans la mesure où il est difficile d'apprendre l'aspect culturel de la langue comment le déceler pour en rendre compte ? Comme évoqué plus haut, nous supposons que nous pouvons retrouver l'aspect culturel se situant à l'intérieur des unités lexicales. Nous interrogeons donc l'utilisation du dictionnaire comme outil qui rend compte de certains aspects du sens des unités lexicales d'une langue. Puis, nous centrons notre démonstration sur un aspect sémantique de l'utilisation de la langue qui nous mènera à distinguer sens et signification. Le sens se situant dans le champ pragmatique, c'est-à-dire l'utilisation du mot en usage et la signification se trouvant le champ sémantique, c'est-à-dire des traits sémantiques caractérisant le mot. Une fois ces postulats établis, nous pouvons chercher à extraire les traits spécifiques relevant des unités lexicales. Alors que nous nous sommes fortement penchés sur l'aspect « culturel » de la *portée culturelle* nous pouvons nous concentrer à présent sur ce que serait la « portée » des mots. Pour ce faire, nous avons utilisé le modèle linguistique de la Sémantique des Possibles Argumentatifs qui se propose comme une interface sémantique et pragmatique. La SPA est un modèle théorique qui cherche à rendre compte de la représentation de la signification lexicale et du potentiel de signification des unités lexicales. Le modèle s'appuie entre autre sur la théorie de

l'argumentation de la langue qui par un processus d'argumentation va mettre en relation des informations par des liens logiques. Ces enchaînements seraient possibles à l'intérieur des mots. C'est dans ce cadre que se constituerait la « portée » des mots. La *portée culturelle* pourrait se retrouver à l'aide du modèle de la SPA qui grâce à la l'argumentation mettrait en relation les traits sémantiques spécifiques des mots. Le modèle de la SPA pour retrouver le potentiel de signification s'appuie à la fois sur les dictionnaires et à la fois sur le discours.

Dans le cadre de l'état des lieux de la recherche, grâce aux questionnaires (1) et (2), nous avons pu faire ressortir les éléments prédominant dans chacune des langues étudiées. Ainsi, plus qu'une analyse de discours classique, c'est une étude comparative qui est proposée pour rendre compte de la représentation des mots *métis.sse*, *métissage*, *mestizo.a* et *mestizaje*, et retrouver leurs potentiels de signification lexicale, entre les définitions des dictionnaires français et les définitions des participants. Alors que les définitions dictionnaires semblent activer dans l'absolu un aspect neutre au résultat de *métis.sse*, *métissage*, *mestizo.a* et *mestizaje*, les questionnaires (1) et (2) semblent remettre en question cet aspect. Pour les deux groupes d'étudiants interrogés, la majorité associe une valeur positive ou neutre aux termes *métis.sse*, *métissage*, *mestizo.a* et *mestizaje*. Pourtant, quelques étudiants ont alloué aux mots *mestizo.a* et *mestizaje* une valeur négative. En regardant de plus près les réponses des étudiants nous nous sommes aperçus que des aspects négatifs du *mestizaje* étaient liés à la colonisation des espagnols en Amérique Latine. Dans le même temps, et non sans lien avec l'idée précédente, nous avons un double positionnement qui s'oriente sur les représentations sociolinguistiques et culturelles que met en jeu le processus de *mestizaje*. D'abord, des enjeux identitaires et sociaux qui résultent du processus de *mestizaje*, en référence aux populations native dans chacun des deux pays étudiés. Ensuite, des enjeux socio-historiques, passé, pour la Colombie et actuels – voire futurs – pour la France, semblent montrer des différences dans la conception du *métissage* entre les deux langues et cultures. De plus, le mot « race » alors construit à l'intérieur du mot semble montrer des différences et faire l'objet d'enjeux identitaires propres entre les deux langues et cultures. Ainsi le modèle de la SPA semble pouvoir répondre à notre dernière hypothèse : qui viserait à défendre l'idée selon laquelle la *portée culturelle* se situerait à l'intérieur même du lexique et son apprentissage ne pourrait être effectuée efficacement qu'à l'aide d'activités didactiques mettant en œuvre ces deux aspects du sens (Charaudeau : 2005) : l'explicite (langue) et l'implicite (discours). C'est pourquoi à l'aide des définitions du dictionnaire et celle d'un corpus de texte nous avons proposé une activité didactique. Cinq interventions auprès d'étudiants de LF2 de l'UPN ont pu ainsi être réalisées. Le bilan effectué par les étudiants de cette séquence met en avant le rôle important des aspects sémantiques dans

l'enseignement apprentissage d'une langue pouvant ainsi faire la distinction entre signification et sens. Notre séquence s'est d'abord appuyé sur les représentations des étudiants pour les aider à prendre conscience des différences existantes entre les deux langues. Une activité de comparaison des définitions les a aidés dans ce sens puis une activité de remplacement des unités lexicales a également été proposée. Ces activités s'accompagnent d'une activité d'autoréflexion sur la langue maternelle des étudiants.

Dans l'enquête réalisée, certains résultats pourraient être étayés avec d'autres formes d'outils tels que la technique par entretien. Ainsi les données qualitatives pourraient se comparer avec les données quantitatives. La recherche que nous avons effectuée fait l'objet de plusieurs interprétations par rapport aux mots *métis.sse*, *métissage*, *mestizo.a* et *mestizaje*, qui resteraient à confirmer. Le mot « race » dans les deux langues semble renvoyer à des représentations sociales et culturelles différentes. Il serait intéressant de comprendre pourquoi le mot « race » qui se dit « raza » en espagnole est complètement admis en Colombie alors qu'il s'agit d'un mot tabou en France.

Avant de terminer ce mémoire, il me semblait intéressant d'apporter une information récente concernant le *métissage*. Les informations relayent une découverte scientifique que nous souhaitons mettre en rapport avec les représentations sociales et culturelles liées au *métissage*. Cette mise en relation permet de prendre de la hauteur par rapport à notre sujet. C'est pourquoi cette retranscription ne sera pas commentée et les interprétations resteront volontairement libres.

Le 23 août 2018 au journal de 19h de France inter<sup>39</sup> relate une information concernant le *métissage* :

« Bruno Duvic : au départ c'est une tendre idylle, il y a 90.000 ans, à la fin, c'est une découverte scientifique importante. L'idylle, c'est entre une femme « de Neandertal » et un homme de Denisova. Neandertal-Denisova, deux espèces de la lignée homo qui n'aurait pas dû se croiser de trop près. Il y a donc eu accouplement, un minuscule fragment d'os le prouve. En quoi est-ce une découverte importante Sophie Becherel ?

Sophie Becherel : Elle, nous dit que le métissage est une histoire ancienne et la découverte de ce petit bout d'os appartenant au fémur, à l'humérus ou au tibia de la jeune fille, le prouve une

---

<sup>39</sup> [https://www.franceinter.fr/emissions/le-journal-de-19h/le-journal-de-19h-23-aout-2018?xtmc=journal\\_23\\_aout&xtnp=1&xtcr=7](https://www.franceinter.fr/emissions/le-journal-de-19h/le-journal-de-19h-23-aout-2018?xtmc=journal_23_aout&xtnp=1&xtcr=7) consulté le 25.08.2018. à 14h00 de 9min05 à 10min46.

fois encore. Son ADN très ancien a été analysé par l'une des meilleures équipes au monde. Celle de Svante Pääbo Max Planck de Leipzig. Il a révélé que l'enfant avait une mère néandertalienne et un père dénisovien mais pas en lignée directe. Il se peut que les grands-parents aient déjà été le fruit d'accouplement entre ces deux espèces distinctes et pas destinées à se rencontrer. Jusqu'ici, il est admis qu'en quittant l'Afrique, les néandertaliens ont colonisé l'Europe et l'Ouest de l'Asie tandis que les dénisoviens se sont dirigés vers l'Asie de l'Est. Pourtant la preuve est là, au fond d'une grotte de Sibérie dans l'Altai, la même où il y a 8 ans on avait trouvé les premiers membres de l'espèce de Denisova, les deux lignées se sont accouplées et se sont révélées interfécondes. Pour le chercheur Svante Pääbo tomber sur cet os est une chance. Cela signifie que ces métissages, sans être généralisés n'étaient pas exceptionnels, les deux espèces sont restées distinctes. Il y a quelques années on avait découvert, que tous les hommes modernes d'aujourd'hui, à l'exception des Africains avait en eux 1 à 3 pourcent de gènes de Neandertal. Là encore le résultat d'une interfécondité inattendue. Aujourd'hui, seul homo sapiens vit encore sur terre ».

## Bibliographie

### Ouvrages

- Abdallah-Preteceille. *Approche Interculturelle de L'enseignement Des Civilisations*. clé international. N.p., 1986. Print.
- Abdallah-Preteceille, Martine. *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses universitaires de France, 2013. Print.
- Abdallah-Preteceille, Martine, and Louis Porcher. *Education et communication interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France, 2005. Print.
- Alarcon Contreras. M. *Pratiques et représentations sémantiques et culturelles de la lecture au Mexique*. [s.n.], 2011. Web. 10 June 2017.
- Anscombe, J. C. *La théorie des topoï : sémantique ou rhétorique ?* (1995): n. pag. Print.
- Anscombe, J. C. *Le rôle du lexique dans la théorie des stéréotypes*. 142 (2001): 57–76. Print.
- Anscombe, J. C., and Oswald Ducrot. *L'argumentation Dans La Langue*. Bruxelles: P. Mardaga, 1983. Print. Philosophie et Langage.
- Arrivé, Michel, Françoise Gadet, and Michel Galmiche. *La Grammaire D'aujourd'hui: Guide Alphabétique de Linguistique Française*. Paris: Flammarion, 1986. Print.
- Austin, John. *Quand Dire C'est Faire*. Edition du Seuil. N.p., 1970. Print.
- Barbier J. M., Galatanu O. *Les Savoirs D'action : Une Mise En Mots Des Compétences ?* 2004: n. pag. Print.
- Barbier, Jean Marie, and Marc Durand, eds. *Sujets, Activités, Environnements: Approches Transverses*. 1re éd. Paris: Presses universitaires de France, 2006. Print. Education et Formation. Formation Permanente--Éducation Des Adultes.
- Bouchard, Denis, Ivan Evrard, and Etleva Vocaj, eds. *Représentation Du Sens Linguistique: Actes Du Colloque International de Montréal*. Bruxelles: De Boeck, 2007. Print. Champs Linguistiques. Recueils.
- Bourcier, Danièle, and Oswald Ducrot, eds. *Les Mots Du Discours*. Paris: Editions de Minuit,

1980. Print. Le Sens Commun.
- Bruner, Jerome. *Car La Culture Donne Forme À L'esprit, De La Révolution Cognitive À La Psychologie Culturelle*. Paris. N.p., 1990. Print.
- Charaudeau, Patrick. *Identité Linguistique, Identité Culturelle : Une relation Paradoxale*. (2001): n. pag. Print.
- Charaudeau, Patrick. *L'identité Culturelle Entre Soi et L'autre*. (2009): n. pag. Web.
- Charaudeau, Patrick. *Sémantique de La Langue, Sémantique Du Discours. Actes du colloque en hommage à Bernard Pottier* (2005): n. pag. Web.
- Colinot, A et Mazière F. (1997). *Un prêt à parler : le dictionnaire*, Broché, PUF.
- De Beauvoir Simone, *le deuxième sexe*, 1949, Galimard.
- Ducrot, Oswald. *Critères argumentatifs et analyse lexicale*, 142 (2001): 22–40. Print.
- Ducrot, Oswald. *Dire et Ne Pas Dire: Principes de Sémantique Linguistique*. 2e éd. corr. et augm. Paris: Hermann, 1980. Print. Collection Savoir.
- Ducrot, Oswald. *Le Dire et Le Dit*. Paris: Minuit, 1984. Print. Propositions.
- Galatanu, Olga. *L'Analyse Du Discours Dans La Perspective de La Sémantique Des Possibles Argumentatifs : Les Mécanismes Sémantico-Discursifs de Construction Du Sens et de Reconstruction de La Signification Lexicale*. Les Cahiers LRL.3 (2009): 49–8. Print.
- Galatanu, Olga. (2008) : *L'interface linguistique-culturel et la construction du sens dans la communication didactique, Signes, Discours & Sociétés*, n° 1. [en ligne : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=263>]
- Galatanu, Olga. *Du Cinétisme de La Signification Lexicale*. Education PUF. N.p., (2006). Print.
- Galatanu, Olga. *Analyse du discours la construction discursive du concept d'innovation*, Diversité, (2005)
- Galatanu, Olga. (2004) : « La sémantique des possibles argumentatifs et ses enjeux pour

l'analyse de discours », in M. J. Salinero Cascante et I. Iñarrea Las Heras (eds.), *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos, Actes du Congrès International d'Études Françaises, La Rioja, Croisée des Chemins, 7-10 mai 2002*, Lagrano, Espagne, Vol. 2, 213-225. [disponible en ligne : [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1011551.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1011551.pdf)]

Galatanu, Olga. (2003) : *Sémantique des possibles argumentatifs et axiologisation discursive*, in D. Bouchard, J. Evrard et E. Vocaj (dir.), *Représentation du sens linguistique II : Actes du séminaire international de Montréal, 23-25 mai 2003*, Bruxelles, De Boeck, 313-325.

Galatanu, Olga. *Le Concept de Modalité : Les Valeurs Dans La Langue et Dans Le Discours*. (2002): n. pag. Print.

Galatanu, Olga. *Signification, Sens et Construction Discursive de Soi et Du Monde. Signification, Sens, Formation*. Paris PUF. N.p., (2000). Print.

Galatanu, Olga. *Le Phénomène Sémantico-Discursif de Déconstruction-Reconstruction Des Topoi Dans Une Sémantique Argumentative Intégrée*. 123 (1999): p.41-51. Print.

Galisson, Robert. (1983) *Des mots pour communiquer : éléments de lexicométhodologie*, clé international.

Galisson, Robert. *Cultures et Lexicures. Pour Une Approche Dictionnaire de La Culture Partagée*. 7.1 (1988): 325–341. Print.

Ghiglione, R. (1987). *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*. Paris : Dunod

Guiraud, Pierre. *La Sémantique*. Broché. Presses universitaires de France, 1955. Print.

Hall, Edward Twitchell, Amélie Petita, and Françoise Choay. *La dimension cachée*. Paris: Points, 2014. Print.

Kleiber G. (1997). *Sens, référence et existence: que faire de l'extralinguistique?*, *Langages* n° 127. Paris: Larousse, p. 9-37.

Larrivée, Pierre. *Une Histoire Du Sens: Panorama de La Sémantique Linguistique Depuis*

- Bréal. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang, 2008. Print. GRAMM-R no. 1.
- L'identité Culturelle Entre Soi et L'autre*. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (2005): n. pag. Print.
- Littré, Émile, and Claude Blum, eds. *Le dictionnaire de référence de la langue française ; 70000 mots ; le français de tous les continents*. Nouv. éd., éd. augm. et mise à jour. Paris: Garnier, 2007. Print. Le nouveau Littré ...
- Lyons, J. *Éléments de Sémantique*. Larousse. N.p., 1978. Print.
- Münchon (von) Patricia. (2010) *Langue, discours, culture : quelle articulation ?* (1ère et 2ème partie). Signes, Discours et Sociétés [en ligne], 4.
- Murray, John. "Primitive Culture." 1 (1871): n. pag. Print.
- Nikolenko, Viktoriya. *Le Cinétisme de La Signification Lexicale : Le Cas Du Mot « Science » Dans Les Textes Des Manuels de FLE « Le Nouveau sans Frontières »*. CoDiRe-EA4643 Université de Nantes (France) (2015): n. pag. Web.
- Nikolenko Viktoriya. *Le cinétisme de la signification lexicale dans la zone sémantique de l'axiologique le cas du lexique dans l'enseignement du FLE en France*. [s.n.], 2011. Web. 10 June 2017.
- Pescheux, Marion. *Construction de Sens et Modèle Argumentatif de La Signification Lexicale : Une Formulation de Stéréotypes « Lexicaux »*. (2003): 259–270. Print.
- Piaget, Jean. *L'épistémologie génétique*. Paris: Presses universitaires de France, 2008. Print.
- Putnam, Hilary. *The Meaning of « Meaning »*. *Philosophical Papers*. Cambridge, Cambridge University Press 2 (1975): n. pag. Print.
- Robert, Paul, Alain Rey, and Paul Robert. *Le Grand Robert de La Langue Française*. Nouv. éd. augm. Paris: Dictionnaires Le Robert, 2001. Print.
- Ruiz Vega. *La mobilisation discursive des valeurs sociales chez les futurs enseignants de FLE en Colombie*. [s.n.], 2011. Print.

Sarfati, Georges Elia. *Eléments d'analyse du discours*. Paris: Colin, 2005. Print. 128  
Linguistique 156.

Sarfati Georges-Elia. *Dire, agir, définir. Dictionnaire et langage ordinaire*, Paris,  
L'Harmattan, 1995.

Schmoltdt, A., H. F. Bente, and G. Haberland. "Digitoxin Metabolism by Rat Liver  
Microsomes." *Biochemical Pharmacology* 24.17 (1975): 1639–1641. Print.

Tamba-Mecz, I. *La Sémantique*. PUF. N.p., 1988. Print.

Ullman, Stephen. *Semantics : An Introduction to the Science of Meaning*. Blackwell, 1961.  
Print.

Vilatte, J. C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Université d'Avignon.

Vygotski, Lev Semionovitch. *Pensée et Langage*. La Dispute. N.p., 1997. Print.

Wallon, Henri. *Les Origines de La Pensée Chez L'enfant*. PUF. N.p., 1945. Print.

Wierzbicka, Anna. *La Quête Des Primitifs Sémantiques*. 98.1 (1993): 9–23. Print.

## Dictionnaires

Larousse (Firm). *Le Petit Larousse: grand format, 84 200 articles, 3 600 illustrations en  
couleurs, 285 cartes, ---*. Larousse, 1992.

Robert, Paul, et al. *Le grand Robert de la langue française*. Nouv. éd. augm, Dictionnaires Le  
Robert, 2001.

*Trésor de la langue française*, dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècle (1789 -  
1960) / Centre National de la Recherche Scientif., Inst. National de la Langue Française,  
Nancy ; 11.

Real Academia Española, éditeur. *Diccionario de la lengua española*. 21. ed, Real Academia  
Española, 1992.

Moliner, María. *Diccionario de uso del español*. Gredos, 1979.

*El pequeño larousse, 2004*. Larousse, 2003.

## Annexes

### Annexe 1 : définitions françaises

---

|  |   |
|--|---|
| <b>Définition Française :</b> Le petit Larousse illustré grand format, Larousse, 1992  |   |
| <b>Métissage</b> n.m : Union féconde entre hommes et femmes de groupes humains présentant un certain degré de différenciation génétique. Fig. Métissage culturel : production culturelle (musique, littérature, etc) résultant de l'influence mutuelle de civilisations en contact | <b>Métis, isse</b> adj. Et n. (latin mixtus mélangé) : qui est issu de l'union de deux personnes de couleurs de peau différentes. |

### Annexe 2 : textes politiques

---

Marine Le Pen discours<sup>40</sup> du 01.05.2014. 31.10min – 36.30min

Allons, vous savez ce que pensent et disent tous ces européens du système, tous ces radoteurs de la pensée unique européiste. Oh un petit groupe français ne pèse rien face aux multinationales américaines, et puis la France est un petit pays à l'ère de la mondialisation. Hier encore monsieur Muselier radotait en débat cette ineptie. Eh bien moi, je ne veux plus, je ne peux plus entendre ça, à longueur de journée dans la bouche des commentateurs, des journalistes, des personnalités politiques de premier plan, tout cela m'est insupportable. Et je sais que vous êtes des millions à ressentir la même chose que moi. C'est la raison de mon engagement politique. Rendre à la France sa fierté, sa place dans le monde, et aux Français la maîtrise de leur destin, la maîtrise de leur pays. Français le 25 mai prochain, mettez fin à ce système qui vous méprise, ne laissez plus la trahison de l'UMP et du PS offenser l'histoire, tournez le dos au déshonneur de la capitulation. On vous spolie de vos richesses et de vos entreprises mais c'est votre pays tout entier qu'on vous enlève. Plus de frontière, plus de possibilité de contrôler qui entre et qui se maintient sur notre territoire. Il nous faut ainsi subir, année après année, des vagues massives d'immigration, en provenance de pays issus d'autres civilisations, dont les mœurs, les coutumes et les traditions sont pour beaucoup incompatibles avec notre mode de vie. Nous n'avons plus le contrôle de ce que nous faisons, et le système veut désormais, nous faire perdre le contrôle de ce que nous sommes. A écouter la doxa dominante, il n'y a plus aujourd'hui d'identité Française, autre que le **métissage** à marche forcées et le multiculturalisme. Nous serions tous, de semblables représentants, de l'homo-économus, qui consomme et ne pense plus. Si choisir

---

<sup>40</sup><https://www.youtube.com/watch?v=N9YWb-YsPEc> consulté le 06.02.2018.

la France et devenir Français, c'est seulement y vivre et y payer sa facture d'électricité, alors effectivement, rien ne distingue plus un Français d'un Allemand ou d'un Roumain, un Français d'un Algérien ou d'un Chinois. Et comme la France, reste un pays attrayant, les gens y viennent de plus en plus nombreux, profiter pour certain de ses bienfaits sans y avoir contribué et pratiquer leurs usages en ignorant les nôtres. Et bien non ! La France n'a pas vocation à ne plus être française, la France doit demeurer la France, et son peuple demeurer français. Cette vérité, nous ne cesserons jamais de la proclamer. [Slogan des militants : « on est chez nous » X 8 fois]. Cette vérité mes chers amis, et nous ne cesserons jamais, de le proclamer ne signifie pas que des étrangers ne puissent devenir Français mais simplement, qu'en nombre limité et avec notre accord préalable, ils doivent s'inscrire par eux même dans la continuité de ce que nous fumes et de ce que nous sommes. L'assimilation, c'est-à-dire le dépouillement volontaire par un individu d'une partie de sa culture et de son identité d'origine, pour épouser celle du pays hôte est un devoir moral, pour celui ou celle, qui né étranger souhaiterais devenir français. Mais cette assimilation nous le disons également, est impossible, tant que l'immigration continuera au rythme de 200.000 entrées légales par an et probablement à peine moins, pour les entrées illégales. Alors il est plus que vital d'y mettre fin, il est plus urgent que jamais, de retrouver nos frontières, effacées par l'Europe et de sortir de Schengen. Ah bien sûr, une conséquence de cette immigration de masse c'est le communautarisme. Une conséquence dramatique puisqu'il s'agit d'un phénomène naturel lorsque des Hommes, arrivent en si grand nombre, qu'ils ne se conçoivent plus qu'eux même que comme un groupe, au contraire de l'assimilation, démarche toujours individuelle, qui demande effort et volonté. Ce communautarisme, et je le dis avec gravité, porte en lui les germes de la division et des conflits de demain. La France y perdra c'est inévitable, mais plus grave encore, elle risquerait d'en mourir. Notre pays touche à un point de non-retour, ses élites, qui ont depuis longtemps tourné le dos à la patrie et défendent une vision aujourd'hui une vision, post française ont également organisé, son démembrement.

Déclaration<sup>41</sup> de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, sur une politique en faveur de l'égalité des chances et de la promotion de la diversité, à Paris le 17 décembre 2008.

L'égalité des chances : c'est la priorité d'aujourd'hui.

C'est en rétablissant l'égalité des chances que la République fera circuler ses élites. C'est en rétablissant l'égalité des chances qu'elle fera droit à la diversité. C'est en rétablissant l'égalité des chances qu'elle viendra à bout de la tentation communautariste. Tout ce qui entrave l'égalité des chances doit être combattu. Tout ce qui empêche chacun de faire valoir ses talents et ses

---

<sup>41</sup><http://discours.vie-publique.fr/notices/087004070.html>

mérites doit être corrigé. L'égalité des chances doit cesser d'être théorique pour devenir réelle. Il ne s'agit pas de remplacer une discrimination par une autre. Il s'agit de donner plus à ceux qui ont moins. Il s'agit de compenser les handicaps. Il s'agit de donner une deuxième chance à ceux qui n'ont pas eu les moyens de saisir la première.

Quel est l'objectif ? Relever le défi du **métissage** que nous adresse le XXI<sup>ème</sup> siècle. Le défi du **métissage**, la France l'a toujours connu. Elle l'a toujours relevé. Elle a toujours au cours des siècles **métissé** les cultures, les idées, les histoires. Son universalisme est le fruit de ce constant **métissage** qui n'a cessé de s'enrichir d'apports nouveaux et de bâtir sur tant de différences mêlées les unes aux autres un sentiment commun d'appartenance et un patrimoine unique de valeurs intellectuelles et morales qui s'adressent à tous les hommes. Ce **métissage**, elle l'a réussi parce qu'elle a su offrir à chacun la promesse de la promotion sociale, la promesse qu'il pourrait déployer tous ses mérites, tous ses talents.

Répondre au défi de la diversité en recourant à des critères ethniques ou religieux conduirait à prendre le risque de dresser les unes contre les autres des communautés rivales et à enfermer chacun dans son identité et son histoire alors même qu'il s'agit de le faire accéder à une citoyenneté pleine et entière, de conforter le sentiment de son appartenance à quelque chose qui le dépasse et qui l'ouvre sur l'universel.

Au demeurant comment définir des critères ethniques objectifs sans prendre le risque de réveiller de vieux démons, ou des critères religieux, sans prendre le risque de remettre en cause le principe de laïcité qui permet à toutes les croyances religieuses de cohabiter en paix au sein de la République ?

Tel est d'ailleurs le sens du rapport que m'a remis ce matin la commission présidée par Simone Veil. Je tiens à nouveau ici à remercier très sincèrement chacune des personnalités qui la composent pour leur travail remarquable. Il démontre que nous n'avons pas besoin de changer notre Constitution pour rendre réelle l'égalité des chances. Nous avons déjà entre les mains des leviers importants qui nous permettent d'agir. Ce qu'il faut maintenant, c'est de la volonté et de la persévérance.

Pour mener à bien ces réformes, la France doit se doter d'outils statistiques permettant de mesurer sa diversité, pour identifier précisément ses retards et mesurer ses progrès. Ces instruments doivent reposer sur des méthodes objectives et incontestables. Ils ne doivent pas traduire une lecture ethnique de notre société. Je souhaite qu'un travail soit conduit avec la communauté scientifique pour avancer, dans le dialogue, sur ce sujet sensible.

Si la question des statistiques pour mesurer les inégalités et les discriminations liées à l'origine est ouverte, la question d'une action publique volontariste fondée sur des critères ethniques ou religieux doit être close.

C'est par le critère social qu'il faut prendre le problème parce que les inégalités sociales englobent toutes les autres.

Si l'on regarde comment se distribuent les inégalités il apparaît clairement qu'en réduisant toutes les fractures sociales on réduira du même coup toutes les fractures ethniques, religieuses et culturelles. Les territoires, les quartiers et les catégories les plus défavorisées doivent être l'objet d'une politique volontariste qui permettra de rétablir l'égalité des chances. C'est la solution qu'avait choisi la III<sup>e</sup> République en créant le statut de boursier qui a permis à tant de fils d'immigrés pauvres de rejoindre en une ou deux générations les élites sociales, intellectuelles et politiques d'une République qui acceptait alors de regarder en face la réalité de ses inégalités. Comme toujours l'égalité réelle des chances, c'est d'abord par l'école qu'elle passe. La réforme de l'école primaire, puis demain celle du lycée et du collège, doit y contribuer. C'est quand on monte le niveau d'exigence de l'école que la promotion sociale se trouve facilitée et non l'inverse. A condition bien sûr que les élèves des milieux les plus défavorisés ne soient pas enfermés dans des ghettos où se concentrent toutes les difficultés, tous les handicaps de la vie sociale. C'est la raison pour laquelle j'ai voulu que progressivement la carte scolaire soit supprimée. C'est la raison pour laquelle j'ai souhaité que l'on expérimente sur une grande échelle la possibilité de fermer certaines écoles et de répartir dès le cours préparatoire les élèves dans d'autres écoles en organisant des services adaptés de transports scolaires, de sorte que soit mieux assuré le brassage social qui, pendant si longtemps, a fait le succès de l'école de la République. Le plan « espoir-banlieue » a aussi retenu comme priorité la généralisation des internats éducatifs destinés à permettre la prise en charge des bons élèves des milieux modestes qui ne peuvent pas trouver chez eux les conditions propices à l'étude.

La création de filières d'excellence dans des lycées situés dans des quartiers défavorisés, le suivi des jeunes qui décrochent, le soutien scolaire aux enfants qui se trouvent trop tôt livrés à eux-mêmes à la fin des cours, l'obligation pour tous les lycées de présenter au moins 5 % d'élèves de Terminale en classes préparatoires aux grandes écoles, le développement des « écoles de la deuxième chance », le contrat d'autonomie expérimenté dans 35 départements, le désenclavement des quartiers contribueront aussi à accroître l'égalité des chances pour les enfants qui ne partent pas dans la vie avec les mêmes chances que les autres.

Déclaration de Mme Ségolène Royal, députée PS et candidate à l'élection présidentielle 2007, sur son engagement à mener une lutte "sans merci" contre les discriminations qui frappent les personnes originaires d'outre-mer vivant dans l'Hexagone, Paris le 15 avril 2007<sup>42</sup>.

Oui, nous voilà donc, engagés dans la dernière ligne droite d'un rude et beau combat, projet contre-projet.

Un combat pour la France et pour l'avenir de ses territoires.

Ce choix oppose deux conceptions, deux conceptions des solidarités, deux conceptions de l'exercice du pouvoir.

Avec la France Présidente, je veux bâtir une République fière de sa diversité, une République respectueuse des identités de ses territoires, une République de la reconnaissance due à chacun, une République du progrès pour tous et de l'égalité réelle.

Je veux mener une lutte sans merci contre les discriminations qui frappent les originaires d'outre-mer vivant dans l'Hexagone.

Je sais, pour nos compatriotes d'outre-mer vivant dans l'hexagone - je le sais, je les connais, je les vois- les discriminations dont ils souffrent.

Que de colères rentrées, de souffrances, d'humiliations dans son propre pays ! Quel manquement au devoir élémentaire d'égalité, que de rancœurs compréhensibles accumulées parce qu'on ne trouve pas un stage, parce qu'on est refusé sans raison pour un poste, même si l'on est diplômé, parce que trouver un logement, c'est encore plus difficile que pour les autres, surtout si l'on est jeune.

Et c'est comme cela que, Français à part entière, on se retrouve Français entièrement à part.

Et bien, c'est à cela, que je mettrai fin dans la France Présidente !

Je renforcerai les moyens d'intervention de la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations.

Je veux que les comportements discriminatoires soient sanctionnés sans faille et qu'en parallèle, les comportements exemplaires soient mis en valeur. Je veux que les entreprises comprennent que ces jeunes auxquels elles ferment la porte sont une chance gâchée.

Je veux que celles qui seront sanctionnées sachent ce qu'il en coûte de discriminer et soient, par exemple, exclues pour une période des marchés publics.

Voilà comment je sanctionnerai les discriminations car la République, la France Présidente n'a que faire de la couleur de la peau. Au contraire, elle a une exigence à remplir et ces moyens donnés à la Haute Autorité, je vous demanderai à vous, mouvements associatifs de veiller avec vigilance au respect de cet engagement.

---

<sup>42</sup><http://discours.vie-publique.fr/notices/073001487.html>

Il faudra, en effet, de la vigilance, de la volonté politique et l'évaluation des résultats.

La France Présidente est une France **métissée**, fière de sa diversité, c'est une chance dans le monde actuel et je veux que tout le monde le comprenne et le mette en pratique.

Vous le savez, c'est la gauche qui avait conçu le projet de Cité des outre- mers qui devait mettre en valeur la richesse des cultures ultra-marines, les donner à voir, à comprendre, à aimer dans l'Hexagone, comme une dimension de notre culture commune.

On le sait, ce projet a été abandonné par la droite, eh bien ce beau projet sera repris.

Je veillerai à ce qu'il témoigne d'une ambition culturelle exigeante, à la mesure des cultures des outre-mer, et incarne ce parti-pris, comme le dit Edouard Glissant, de « diversalité », de République **métissée**, créative, attentive à tous ses talents que j'appelle de mes vœux et que nous construirons ensemble.

Je ferai aussi en sorte que l'histoire des outre-mers soit mieux intégrée dans les programmes scolaires de la République. Et nous signerons la charte des langues régionales.

Je crois, moi, que la France, doit en effet assumer son histoire, toute son histoire.

Sans amnésie, ni repentance.

La France doit avoir la fierté de ses moments radieux et de son message lorsqu'il porte des valeurs universelles.

Mais je crois aussi que notre pays doit être capable de porter un regard apaisé et de poser des mots justes sur les pages les plus sombres de notre histoire commune, sur ces moments où les pratiques ont trahi les principes.

Nous devons être capables de reconnaître l'esclavage pour ce qu'il fut : un crime contre l'humanité.

C'est ce qu'a fait la loi portée par Christiane Taubira et Victorin Lurel, votée en 2001.

C'est la gauche, comme vous l'avez dit tout à l'heure, qui a voulu cette loi.

Et c'est la droite qui, deux ans durant, en a retardé l'adoption au Sénat, et cela, il faut le rappeler.

Alors je vous le dis comme je l'ai dit à la Réunion, en Martinique et en Guadeloupe : cette histoire doit être enseignée et transmise à tous les écoliers de France car elle est nécessaire pour comprendre ce qui nous a faits ce que nous sommes et ce qui, dans la mémoire collective et les consciences individuelles, continue à agir. [...]

Et je voudrai à nouveau remercier Aimé Césaire, cet éveilleur de conscience, ce grand poète qui l'a si magnifiquement écrit dans son « Discours sur le colonialisme », qui devra être lu dans toutes les écoles de la République.

C'est pourquoi, aussi, je voudrai vous dire la fierté qui est la mienne, là, maintenant, devant vous, et au-delà de cette salle, d'avoir pu délivrer ce message magnifique du courage, de la lutte,

de la conquête des libertés, de la fraternité, de la diversité de cette France que je veux voir se lever, de cette République **métissée** et fière d'elle-même, de tous ses talents que j'appelle de mes vœux.

Voilà les combats qui sont devant nous.

[Ségolène Royal, discours prononcé à VILLEPINTE le 11 fév. 2007<sup>43</sup>](#)

Je ne veux pas me faire à l'idée qu'il y ait deux jeunesse, l'une qui serait vouée à la réussite et l'autre condamnée à l'échec, ou pire à la violence parce qu'au départ il n'y a pas les mêmes chances et qu'on n'a pas su recadrer, encadrer et discipliner à temps les enfants pour les faire réussir à l'école comme le dit très bien Kerry James\*. J'aurai l'occasion de dire avec plus de précision, et en appui sur les associations, parlement des banlieues, AC le feu !, je l'ai déjà citée, associations de toutes sortes, élus, j'aurai l'occasion de dire ce que demain l'État fera. Je veux une nouvelle donne avec tous les jeunes de France. Mais quand j'entends Karim de Toulon m'expliquer qu'il ne comprend pas pourquoi il doit subir plusieurs fois par jours les contrôles d'identité, je me dis qu'il n'exprime pas si mal que cela cette part du mal français qui le touche et qu'il m'incombera, avec vous tous, de traiter. Je veux lutter farouchement contre toutes les discriminations et les humiliations. Je veux une France qui s'accepte telle qu'elle est et telle qu'elle est devenue et qui considère que c'est une chance d'être désormais ainsi, riche d'histoires diverses, colorée, oui, une France **métissée**. Je veux une France qui reconnaisse comme légitimes tous ceux dont les familles sont venues d'ailleurs, qui sont aujourd'hui des Français à part entière et dont les parents et les grands-parents ont donné leur vie pour leur liberté.

Du fond du cœur, je vous le redis, la France a besoin de vous, vous êtes tous les jeunes, dans vos diversités, la chance, notre chance. Je veux une France qui vous écoute, une France qui vous comprenne et en même temps une France qui soit très exigeante envers vous.

[Jean Luc Mélenchon : Marseille 14.04.2012. Candidat à la présidence de la république<sup>44</sup>.](#)

Ecoutez, écoutez le murmure de l'histoire longue qui travaille en nous. Il vous dit à tous pourquoi : Marseille est la plus française des française des villes de notre république [...] Ici, il y a deux mille six cents ans. Une femme a fait le choix, de prendre pour époux, l'immigré qui descendait d'un bateau, c'était un Grec et de ce couple est né Marseille.

Marseille vous dit que notre chance, c'est le **métissage**. Et depuis 2 600 ans, nous sommes du parti de ceux qui se disent contents d'être mélangés, fiers d'être le peuple qui compte le plus

---

<sup>43</sup>[http://genepi.blog.lemonde.fr/files/2017/02/Royal\\_villepinte-2007.pdf](http://genepi.blog.lemonde.fr/files/2017/02/Royal_villepinte-2007.pdf)

<sup>44</sup><http://www.jean-luc-melenchon.fr/2012/04/14/discours-sur-les-plages-du-prado-a-marseille/>

grand nombre de mariages mixtes de toute l'Europe ! ... des Grecs, les gaulois qui se trouvaient là ont appris un alphabet qui fait, que ce sont les premiers occupants qui ont appris des derniers arrivés, comment écrire leur histoire. Ici, est née la première république qui n'ait jamais existé sur ce sol, et à Istres voisine, elle est devenue une démocratie, et c'est pourquoi, depuis tout ce temps, nous n'aurons jamais cessé d'être le parti, de ceux qui disent, que le grand nombre est plus intelligent quand il réfléchit ensemble que l'imbu de soi qui croit qu'à lui tout seul il sait ce qui est bon pour tous. [...] Des Arabes et des Berbère, tandis que de ce rivage partait l'esprit de croisade et les massacres, nous sont venus, des Arabes et des Berbère, la science, les mathématiques, la médecine et le savoir qui avait été protégé par eux, pendant tout le temps où l'obscurantisme jetait à terre l'esprit humain. Et c'est pourquoi à cette heure, nous continuons, à refuser absolument, l'idée morbide et paranoïaque, du choc des civilisations. C'est pourquoi, pensant à ces 50% de maghrébins arabes, berbères, européens qui ont débarqué, libéré le sol de la patrie des Nazis. Toutes ces leçons et ces souvenirs étant tirés, nous rappelons que si les Marseillais ont donné à la France parce qu'ils la chantaient, la chanson de l'armée du Rhin, qui est devenue depuis notre hymne national, alors à l'heure qu'il est, il faut en tirer toute la leçon. Non, la France n'est pas une nation occidentale vouée à suivre le char des Etats-Unis d'Amérique dans ses péripéties dans le monde. La France ne peut être la république et la nation qu'elle est en définitive, qu'à la condition d'être une nation universaliste qui dit qu'elle donne à chacun de ses enfants ce qu'elle croit bon pour le monde entier. [...] Il ne faut jamais oublier que le socle de l'identité républicaine de la patrie est dans la Méditerranée, et que par conséquent les peuples qui en sont riverains, tous, sans exceptions, mais en commençant par ceux avec lesquels nous sommes unis par les liens du sang et avec qui nous fondons une même famille, non seulement nous avons des enfants et des petits enfants en communs, mais parce que nous avons aussi bon nombre d'entre eux, en usage commun une langue qui nous appartient à tous, il faut se souvenir, que les peuples du Maghreb sont nos frères et nos sœurs. Il faut répéter qu'il n'y a pas d'avenir pour la France, sans les arabes et les berbères du Maghreb. [...] Nous faisons donc nous, ce pari de l'avenir, et cette promesse à ceux qui nous écoutent à cette heure, de l'autre côté de la Méditerranée, vous avez ici, ce peuple français, fraternel, bigarré, composite, qui vous ouvre les bras et vous dit : la guerre est finie, maintenant nous sommes en famille.

Les peuples du Maghreb sont nos frères et nos sœurs. Il n'y a pas d'avenir pour la France sans les Arabes et les Berbères du Maghreb.

Tableau : vocabulaire des couleurs dans trois langues

| Langues  | Couleurs |      |        |       |        |          |
|----------|----------|------|--------|-------|--------|----------|
| français | indigo   | bleu | vert   | jaune | orange | rouge    |
| shona    | cips'uka |      | citema |       | cicena | cips'uka |
| bassa    | hui      |      |        | ziza  |        |          |

Le français (France), le shona (Zimbabwe) et le bassa (Cameroun).

**La Réunion** est une île de l'Ouest de l'océan Indien dans l'hémisphère sud ainsi qu'un département d'outre-mer français.

<https://www.franceinter.fr/emissions/l-edito-politique/l-edito-politique-08-juin-2011>

Résumé France inter : 08 juin 2011.

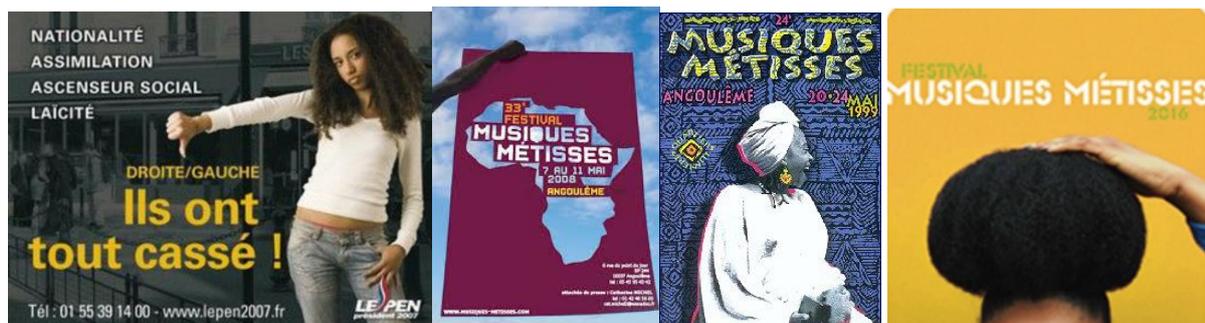
|      |   |
|------|---|
| Gpe1 | **La Réunion, terre de <b>métissage</b> : un thème est au cœur de bien des problématiques françaises. C'est à la fois un espoir et une angoisse pour bon nombre de nos concitoyens. Ce mot, le « <b>métissage</b> », est ambivalent. Il est chargé de symboles d'ouverture, mais il est aussi vécu comme un danger. Logiquement, l'idée de <b>métissage</b> est tout-à-fait adaptée à notre modèle républicain, puisque la République ne reconnaît pas les races. Nous nous refusons à classer, à distinguer les communautés, mais nous n'allons pas jusqu'à nier le racisme. Il n'y a pas de races en France mais il y a du racisme ! Comment se débrouille-t-on avec ce cul-de-sac conceptuel ? |
| Gpe2 | Le <b>métissage</b> peut apparaître comme une réponse à cette contradiction. Avec lui, plus de race, plus de racisme. Comme dans la chanson de Pierre Perret : « c'est la couleur contre laquelle on ne peut rien ». Après l'assimilation, après l'intégration, deux mots qui ont connu des fortunes et des acceptions diverses dans le débat français, voilà donc que le <b>métissage</b> devient l'alfa et l'oméga de l'avenir de la France. En 2007, Ségolène Royal en appelait à une République <b>métissée</b> et, à son tour, Nicolas Sarkozy, dans une tribune publiée dans <i>Le Monde</i> , avait évoqué, en 2010, le <b>métissage</b> comme une perspective pour la France.             |
| Gpe3 | Etait-ce un mot inédit pour évoquer l'identité de la France dans la bouche du Président de la République ? En réalité, Nicolas Sarkozy avait déjà parlé du <b>métissage</b> de la France dans un discours en décembre 2008. Il disait ceci : « l'objectif, c'est de relever le défi du <b>métissage</b> ce n'est pas un choix, c'est une obligation, on ne peut pas faire autrement ». Vous remarquerez que dans cette phrase, si vous remplacez le mot « <b>métissage</b> » par le mot « mondialisation », ça marche aussi.  |
| Gpe4 | Le <b>métissage</b> serait une fatalité du monde moderne. Comme pour la mondialisation, il y a un double débat autour de cette notion. Le <b>métissage</b> est-il inéluctable ou peut-on le combattre ? Est-ce une solution ou un problème ? Beaucoup de réponses possibles, donc pas de malentendu. Surtout qu'à l'idée de <b>métissage</b> biologique s'ajoute celle du <b>métissage</b> des cultures, des religions, des cuisines, des modes de  |

|      |   |
|------|---|
|      | vie. Le <b>métissage</b> produit-il une autre culture qui fait disparaître les cultures d'origine, ou enrichit-il toutes les cultures par un phénomène de rencontre ?   |
| Gpe5 | Le <b>métissage</b> n'aligne pas, il rapproche les cultures dit Jean-Claude Guillebaut quand il parle de « modernité du <b>métissage</b> » dans son livre <i>Le commencement d'un monde</i> . Tout le monde ne l'entend pas ainsi. Et il n'y a pas que l'extrême droite qui craint le <b>métissage</b> en métropole. Le philosophe Alain Finkielkraut et le sociologue Pierre-André Taguieff s'opposent au <b>métissage</b> obligé, érigé en nouveau totem, à cette notion dominante qui serait la négation de la diversité du monde. « Si <b>métissage</b> généralisé il y a, alors ou est l'autre, ou est l'altérité ? » demande Finkielkraut. Une réponse existe à la Réunion où, bien sûr, il y a des crispations, mais où les minarets côtoient les clochers de façon plutôt paisible. On ressent la multitude et la diversité, toutes les religions, pas d'intégrisme. L'avantage, sans doute, ici, c'est qu'il n'y a pas de population d'origine qui se sentirait envahie. L'uniformité ne menace pas, le communautarisme non plus, le mariage mixte, qui est légion, n'est pas un facteur de déracinement. Le <b>métissage</b> est donc une réunion plus qu'une mixture. L'île, finalement porte formidablement bien son nom.** |

#### Annexe 5 : définitions françaises et espagnoles

| Définition Française   | Définition Espagnole  |
|--|---|
| <b>Métissage</b> n.m : Union féconde entre hommes et femmes de groupes humains présentant un certain degré de différenciation génétique. Fig. Métissage culturel : production culturelle (musique, littérature, etc) résultant de l'influence mutuelle de civilisations en contact | <b>Mestizaje</b> M :<br>1. Cruzamiento de razas diferentes<br>2. Conjunto de individuos que resultan de este cruzamiento.<br>3. Fig. Mezcla de culturas distintas, que da origen a una nueva.   |
| <b>Métis, isse</b> adj. Et n. (latin mixtus mélangé) : qui est issu de l'union de deux personnes de couleurs de peau différentes.  | <b>Mestizo, za.</b> (Del lat. tardío mixticius, mixto, mezclado.) adj.<br><br>Apícase a la persona nacida de padre y de madre de raza diferente, y con especialidad al hijo de hombre blanco e india, o de indio y mujer blanca. U.t.c.s. |
| Le petit Larousse illustré grand format<br>Larousse 1992   | Diccionario de la Lengua Espanola<br>Vigésima primera edición, 1992   |

#### Annexe 6 : affiche politique et affiche musique métisse



## Annexe 7 : chanson « métis » Gael Faye

Chanson « métis » de Gael Faye sorti en février 2013.

|   |  |
|---|--|
| 1 | Depuis mes sources du Nil jusqu'en haut de la tour Eiffel<br>J'aurais tout fait jusqu'à m'en étouffer                          |
| 2 | J'aurais tout jeté, mes refrains, mes couplets, écoutez<br>Le studio je l'aurais fermé, le micro je l'aurais coupé, j'ai douté |
| 3 | J'avance sur des chemins cahoteux<br>Venez goûter mes vérités dans les bouquins de Jean-Paul Gouteux                           |
| 4 | Dégoûté d'avoir une vie non méritée<br>Regardez je suis brillant mais je reflète l'obscurité                                   |
| 5 | Identité de porcelaine, j'ai fait ce morceau-là<br>Pour assembler le puzzle d'un humain morcelé                                |
| 6 | Jamais à ma place, des frontières j'effaçais<br>Mais frais comme Damas mon sentiment de race                                   |
| 7 | Blanc et noir, quand le sang dans mes veines se détraque<br>Je suis debout aux confluent du fleuve et du lac                   |
| 8 | Mon métissage c'est pas l'avenir de l'humanité<br>Mon métissage, c'est de la boue en vérité                                    |

### Refrain

|    |  |
|----|--|
| 9  | Quand deux fleuves se rencontrent<br>Ils n'en forment plus qu'un et par fusion nos cultures deviennent indistinctes    |
| 10 | Elles s'imbriquent et s'encastrent pour ne former qu'un bloc d'humanité debout sur un socle                            |
| 11 | Et quand deux fleuves se rencontrent<br>Ils n'en forment plus qu'un et par fusion nos cultures deviennent indistinctes |
| 12 | Elles s'imbriquent et s'encastrent pour ne former qu'un bloc d'humanité  |
| 13 | Un beau bordel chromosomique, demande à Benetton, mais laisse béton<br>On aura beau se mélanger on restera des cons    |
| 14 | La race humaine un clébard marquant son territoire<br>Gueulant l'appartenance à son département, ni blanc ni noir      |
| 15 | J'étais en recherche chromatique<br>Mais le métis n'a pas sa place dans un monde dichotomique                          |

|    |  |
|----|--|
| 16 | Donc c'est dit c'est dit je suis noir dans ce pays<br>C'est pas moi qui l'ai voulu je l'ai vu dans le regard d'autrui      |
| 17 | C'est comme ça, laisse-les chanter nos mélanges de couleur<br>Laisse-les parler de diversité, de France black, blanc, beur |
| 18 | On serait tous métis, le reste c'est de la bêtise<br>Voilà que j'ironise sur ce que les artisans de la paix disent         |
| 19 | J'ai pas de frontière, j'ai pas de race<br>Je suis chez moi partout sans être jamais à ma vraie place                      |
| 20 | Mon seul pays c'est moi, mon seul amour c'est toi<br>Toi l'autre différent mais au fond si proche de moi                   |

### Refrain

|    |   |
|----|---|
| 21 | Métissé, prisé ou méprisé, j'ai dû m'adapter<br>Ballotté entre deux cultures ça commence à dater                                      |
| 22 | Adolescent, complexé toujours en quête d'identité<br>Y avait le blanc y avait le noir, j'étais celui qui hésitait                     |
| 23 | J'évitais de choisir à l'âge où l'on veut faire partie<br>Endossant la faute de tous les camps je devenais martyr                     |
| 24 | On m'a dit 50/50 mais j'y ai pas trouvé mon compte<br>Car le glacier fusionne à l'océan à la saison des fontes                        |
| 25 | Je soupire, ça transpire, la connerie, ça s'empire<br>Quand on m'appelle le sang-mêlé, sous-entendu, issu de sang pur                 |
| 26 | Je vois bien ces questions ne nous mènent à rien<br>L'humanité est colorée donc, soyons daltoniens                                    |
| 27 | Je vous parle d'amour, vu qu'il expire dans un mouvoir<br>Je suis mulâtre, ébène albâtre voulant abattre le miroir                    |
| 28 | Et comme l'Afrique est en instance de sang entre ciel et Terre<br>J'ai le cul entre deux chaises, j'ai décidé de m'asseoir par terre! |

### Annexe 8 : tableau (1)

| Mot | Définition vue en classe (si elle existe) | Définition du dictionnaire | Définitions précédentes dans le discours ? (Oui ou non) |
|-----|---|----------------------------|---|
|     |   |                            |   |

| Éléments qui sont, dans le discours, associés à la définition précédente | Valeur donnée au mot dans le discours (négatif-neutre-positif) | Image que le discours renvoie du phénomène (relevez des citations) |
|--|--|--|
|  |  |  |

## Annexe 9 : tableau (2)

| Phrases ou le mot métissage apparaît : | Remplacement possible ? (oui – non) | Pourquoi ? |
|--|-------------------------------------|------------|
|  |                                     |            |

## Annexe 10 : transcription entretien de groupe

**Enquêteur :** qu'est-ce que vous avez pensé des outils didactiques ou des supports ?

**Guillaume :** les textes je pense que, ils ont aidé, [c'était] différent, parceque, j'étais habitué à d'autres types de textes mais pas seulement travailler les textes politiques a été une expérience différente à l'université. Avant j'étudiais d'autres types de choses littéraires, culturelles on peut dire, mais maintenant travailler à travers des textes politiques a été une expérience nouvelle pour moi.

**Enquêteur :** qu'est-ce que vous avez pensé du tableau pour analyser le texte ? Est ce qu'il a été utile ?

**Guillaume :** utile parce que de cette manière, je pouvais comprendre, qu'il y a une différence réelle entre qu'est-ce que c'est un mot dans la définition en espagnol et qu'est-ce que c'est un mot dans la définition française. Et c'est bien parce que je peux comparer, qu'est-ce que c'est une chose qui sont très différentes et je pense que c'est très didactique.

**Charline :** je crois que le tableau, parfois, n'était pas si clair parceque j'avais toujours une question à poser à propos du tableau. Alors je crois qu'il faut être un peu plus précis avec ce que tu demandais dans le tableau, parce qu'il n'y avait pas d'instructions, seulement c'était de remplir le tableau. Et je crois aussi qu'on pourrait travailler mieux avec le tableau si on met plusieurs aspects parce que, je pensais que c'était un peu répétitif. Je sais que c'est à propos du même sujet mais j'écrivais presque la même chose, tout le temps. Alors, je ne sais pas si c'était ma faute, que j'avais mal compris.

**Alex :** pour moi, je ne vais pas parler du tableau, je veux dire que sur la description des dictionnaires et l'autre sur les politiciens ne représentent pas beaucoup de personnes du pays, dans ce cas j'ai aimé que vous êtes venus nous demander, à nous poser des questions mais j'aurais aimé que vous ayez pris par exemple, des concepts, d'après les personnes du commun de la France pour les apporter ici. Par exemple, la première classe vous avez dit : qu'est-ce que vous pensez du métis et du métissage et j'aurais aimé que vous auriez dit, ça c'est vous, ce que

vous pensez et j'ai quelques amis du commun qui pensent ces choses pour contraster un peu entre les pensées des personnes du commun d'ici et les personnes de la France. Ce ne sont pas seulement les politiciens ou les dictionnaires, ce sont les personnes normales, la population, comme ici, seulement ce groupe. Mais j'ai aimé beaucoup la chanson, parce que la chanson c'est une partie culturelle, mais aussi c'est une partie culturelle, par exemple quand, d'une certaine manière comme de la gauche. Mais aussi j'aurais aimé écouter une chanson de la droite, une chanson fasciste. Pour faire le contraste.

**Enquêteur :** qu'avez-vous pensé du texte radio ?

**Constance :** je crois que c'était comme, c'était comme une idée qu'on avait déjà dans la tête mais là dans le texte c'est plus explicite parce que oui, on a écouté que, on peut dire que autour du monde, on dit que, oui, que tout vient de l'Afrique et tout ça mais à la fin il y a le racisme. On dit que oui, on accepte tout le monde et toutes les choses mais à la fin utilisé le mot race c'est un peu controversé donc, on dit. Ce que je crois c'est que dans le texte on trouve ce qu'on sait mais plus explicite.

**Guillaume :** je me rappelle qu'on a discuté sur ça, c'est trop difficile de comprendre que, l'utilisation des questions [par rapport] au racisme a été utilisé dans le discours national c'est comme dire, ok je l'accepte, toutes les races, mais si on les adapte à notre culture.

**Enquêteur :** qu'est-ce que ça vous a apporté dans votre réflexion ? Est-ce que vous avez eu un cheminement dans votre réflexion par rapport à la langue ? Et par rapport au vocabulaire ?

**Charline :** j'avais bien compris, j'ai presque touché avec les mains. Quand on parle en espagnol et en français ce n'est pas les mêmes [choses] parce qu'on pense différent dans chaque langue mais ce n'est pas juste parce que c'est la langue mais parce que chaque langue a sa propre définition qui correspond à sa propre vision du monde. Alors quand on apprend Français on apprend à comprendre le monde d'une certaine forme différente mais c'est difficile parce que je dois apprendre à penser avec les bases que j'ai de ma langue maternelle que c'est l'espagnol. Et c'est pour cela que, je crois qu'ici, le métissage c'est, la chose plus courante et c'est pas mal dire qu'on est métis. Je crois que tout le monde l'est, presque tout le monde. Mais en France c'est une chose qui est même une chose, pour faire de la politique, pour moi c'était difficile de comprendre, ne devrait être comme ça, pour moi. Mais après je me suis rendu compte que c'est parce que chaque langue va me donner une forme différente de comprendre qu'est-ce que c'est le métissage. Je crois que si on fait la même activité en anglais, on va découvrir d'autres choses parce qu'ils vont le comprendre, d'une autre forme. Aussi par le processus qu'ils ont vécu avec le métissage.

**Enquêteur** : est-ce que le cours vous a apporté quelque chose au niveau de la réflexion et pourquoi ?

**Guillaume** : sur la langue parce que je pense quelque chose similaire à Charline. Dans ce semestre j'ai appris que dans l'Anglais je dois être plus spécifique parce que le système symbolique, le système de pensée, c'est très différent dans les différentes langues. Et je pense la même chose avec le Français. Parce que comme Charline a dit, les personnes apprennent une nouvelle langue, ce n'est pas seulement le système linguistique sinon le système de pensée. Parce que le Français quand il veut montrer quelque chose ils vont parler sur le monde parler en général.

**Enquêteur** : qu'est ce qui concrètement t'as permis de penser ça dans le cours ?

**Guillaume** : le contraste entre les différents mots qu'on a travaillé dans le cours. Parce que j'ai découvert que le métissage ce n'est pas la même chose dans la France que dans la Colombie. J'ai découvert aussi que par exemple la conception de métis c'est très différent dans la France. C'est une question un peu politique. C'est la différence d'ici, c'est une chose qui est, on peut dire normal. Ici, c'est autre types de questions, être métis c'est une partie des gens, des colombiens.

[...]

**Alex** : je veux dire une chose sur la partie linguistique ou de la langue. C'est de prendre conscience des idées sur le métissage parce que j'ai vu ici en Colombie, nous pensons tout le temps ces choses d'une manière très générale mais nous ne parlons jamais sur ça donc dans la classe j'ai vu [que] tous [nous] avons des idées différentes bien que quelqu'un, quelques personnes arrivent à quelque chose de similaire, elles sont bien différentes et il y a beaucoup de distinction sur le mot par exemple métissage. Et donc j'ai vu, j'ai pris conscience, sur qu'est-ce que comment nous pouvons travailler cette partie ici, et comment c'est différent contracté avec des idées différentes surtout ce que vous avez dit de la France mais pas sur ce que vous pensez de cette thématique bien que vous n'allez pas beaucoup dire sur cette partie mais j'ai pu aussi prendre conscience des personnes que c'est bien différent. Et surtout la partie de vocabulaire, sans savoir que, je ne savais pas que méti, métis en français et tous ces mots et pensée que c'était différent dans un autre pays ou dans une autre langue est bien bizarre, c'est bien. Donc c'est différent dans notre propre langue et c'est plus différent dans une autre langue donc on pense que c'est bien différent d'apprendre très bien la langue parce que ici nous apprenons la langue d'une manière comme la transposition, la traduction mais savoir que quand j'utilise un mot en espagnol et si je le traduis en français, ce n'est pas la même chose. Ça c'est un apprentissage que je pense très important.

**Enquêteur :** est-ce que le cours vous a permis de savoir comment utiliser le mot métissage ?

**Alex :** oui, d'une manière sémantique de voir comment c'est différent entre les langues. Pas seulement ces mots.

**Enquêteur :** pas d'une manière pragmatique ?

**Charline :** oui mais c'est difficile, à la fois intéressant, on est si éloigné de la France, alors on ne peut pas avoir comme les idées des personnes qui sont là. Je veux dire, nous sommes très loin l'un de l'autre. Alors c'est pour cela qu'on croit des choses qui ne sont pas réelles et surtout à propos du racisme, du métissage. C'est pour cela qu'on croit des choses négatives parfois, positives parfois du français, mais c'est intéressant comment quand une personne bien te parle de cela et te montre des choses de la vie réelle, on peut apprendre, avancer, en français. Pas forcément comme un français le ferait mais avec ma langue maternelle je peux comprendre comment le français le ferait et comment je peux faire cette comparaison, distinction entre les mots en français-espagnol, mais ce n'est pas très pragmatique parce que nous sommes si éloignés on n'a pas beaucoup de contact avec la culture française ici c'est surtout l'anglais.

**Constance :** je voulais dire une chose, qui se ressemble beaucoup parce que je veux faire une relation à propos de bon, avec du rap, parce que des chansons que j'ai, bon, des chanteurs que j'avais écoutés, ils commencent à parler de métissage ou de racisme quand ils sont sortis de la Colombie. Donc je crois que c'est pour ça qu'on n'a pas problématisé ou on n'a pas réfléchi sur ça et jusqu'à ce moment, parce qu'ici, comme tu as vu, il n'y a pas, non il n'y pas de racisme, on peut sortir à la rue, c'est normal complètement. Mais je crois, je ne sais pas si Charline à cette conception parce qu'elle a déjà été en France. Mais tous nous sommes blanc, donc je crois qu'il n'y pas, bon Alex est comme (rire) mais oui je crois que.

**Enquêteur :** parenthèse, pour moi, vous n'êtes pas blanc.

**Constance :** ok. Donc là se trouve une différence, donc peut être quand Charline est allé labas, elle a reçu quelques commentaires ou on ne sait pas. Mais on s'est rendu compte mais c'est quand on sort du pays. Donc le cours a, nous a permis de réfléchir à propos de ça, sans avoir la nécessité de sortir.

**Alex :** et je voulais dire une autre chose sur la musique, c'est parce que j'ai vu ici, il existe un petit peu de racisme, surtout de la xénophobie, un peu, mais c'est différent par les chansons que j'ai écouté. Par exemple j'ai beaucoup écouté de rap de la France et il parle beaucoup de magrébin, de personnes du Maghreb, donc c'est bizarre parce que quand j'écoute ces chansons je ne savais qu'est-ce que ça signifie Maghreb, jusqu'à ce que j'ai fait le contraste ici « ah ok je comprends ». C'est un peu différent mais il y a des similarités, seulement qu'ici, on parle de

la corporalité un peu, tandis que là il parle de la nationalité, donc c'est un peu bizarre, c'est compliqué.

**Enquêteur** : est-ce que selon vous avoir un cours spécifique dédié à un mot c'est un bon moyen pour apprendre le vocabulaire ?

**Alex** : oui, pour moi oui, mais ça dépend du mot parce que ce mot a été très bien parce que ce mot est très controversé.

**Enquêteur** : est-ce que vous pensez que ce qui a été vu avec le mot métissage est transposable pour tous les mots ?

**Charline** : je crois que tous les mots quand on les met dans une situation spécifique pourrait nous donner beaucoup de choses à dire. Parce que, presque chaque mot a, connotations différentes selon la situation. Et pas forcément parce que ce sont des règles de la grammaire mais parce que les personnes l'utilisent comme ça. Parce que je sais parfois vous dites, le truc, pour dire presque tout, le truc le truc le truc. Je sais que ce n'est pas la langue qui dit le truc va signifier presque tout cela, c'est quand on les met dans certaines situations qu'on peut dire beaucoup de choses à propos des mots.

**Enquêteur** : vous avez dit tout à l'heure que grâce à la classe, vous êtes arrivé en partie à l'aspect culturel français : quel a été le processus entre le départ où vous pensez en espagnol en utilisant la traduction à celui de penser en français ?

**Charline** : je crois que, les premières choses que j'ai fait c'est de me rendre compte qu'il y a des différences dans la langue, dans la définition. Ça c'était le premier pas pour penser en français. Après je me suis rendue compte que ce n'est pas la même [chose] exprimer mes idées en espagnol et en français parce que je peux penser une chose en espagnol et penser une autre en français. Alors choisissez quelle est l'idée réelle qui, qui, est cohérente avec ma pensée c'était le pas suivant, mais c'était le plus difficile parce que, il y a toujours l'espagnol qui me disait, mais être métis c'est le plus courant, tout le monde le sait mais après je me dis, non pas tout le monde le sait et comme disait Alex, on ne parle beaucoup du métissage alors. Après, tous cela que je pense je crois qu'il faut essayer de l'exprimer pour penser en français et pas en espagnol.

**Enquêteur** : est-ce que vous avez pu percevoir l'implicite dans ce mot ?

**Constance** : oui je crois que c'était possible et plus avec tous les documents que tu nous as montrés parce qu'il y avait différentes utilisations de ce mot précisément. Et je voulais dire une chose à propos de ce que Charline a dit. C'est que oui, le premier point c'est de établir la différence et après ça on a dit vraiment ça, on ne peut pas continuer à penser en espagnol parce que sinon, ça sera. On peut dire, je peux dire la même chose en français qu'en espagnol mais

dans le moment dans lequel j'utilise le mot métis ça va changer tout, parce que maintenant je sais quelle est la conception là-bas et ici. Donc je crois qu'on a réussi ça de trouver l'implicite des mots.

**Enquêteur** : à un moment est ce qu'il y aurait dû y avoir une activité didactique qui vous permette d'utiliser le mot métissage ? Dans le sens, plus l'utiliser pour plus se l'approprier.

**Charline** : je crois oui parce que, c'est différent quand on comprend les mots, mais après comment on l'utilise ce serait l'autre niveau de apprendre à penser en français. Alors, je crois oui mais je sais aussi qu'il n'y avait pas beaucoup de temps alors. Ce serait génial mais je crois que comme ça c'était bon, ça serait l'activité suivante s'il y avait du temps.

31minutes

## [Annexe 11 : convention de transcription](#)

---

### CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION (GARS/GEDO)

#### GRE 02

Elles doivent être scrupuleusement respectées. Ne rajouter aucune convention.

#### Titre du corpus

- 1 seul mot graphique court
- Eviter, si possible, les prénoms

#### Prises de paroles

- L1, L2, L3... pour noter les locuteurs

#### Orthographe

- Transcription en orthographe normalisée avec fidélité au morphème même s'il y a infraction à la norme (*c'est un de mes animals préférés*). Soigner l'orthographe. Il est préconisé d'utiliser la nouvelle orthographe.
- Vérifier la graphie des toponymes et du lexique spécialisé (*danse de Saint Guy*)
- Noter les néologismes tels qu'ils ont été dits (*des microbes pasthogènes euh non pathogènes*)
- Aucun signe de ponctuation
- Majuscules sur les noms propres et chacun des mots composant un titre (La Belle Au Bois Dormant)
- Onomatopées transcrites selon l'orthographe du dictionnaire. Voir la liste proposée en fin de texte (*euh, hum...*)
- Sigles ponctués quand on lit les lettres isolément (S.N.C.F.)
- Acronymes non ponctués (CROUS)
- Le sens des sigles et des acronymes est donné dans la fiche signalétique.

#### Faits d'oralité

- une mi- miette                      amorce de mot
- (la voir, l'avoir)                  multi-écoute (hésitation entre plusieurs séquences). La plus plausible est donnée en premier.
- (d'accord, Ø)                      hésitation quant à la présence d'une séquence sonore.
- il(s) chante(nt)                  multi-transcription
- (ces, ses) enfants                multi-transcription
- des (pots, peaux)                multitranscription : homophonies possibles en contexte.
- on (n') a pas                      alternance orthographique
- +                                        pause (marquée ou non)
- Limite de syntagme :
  - Bill il s'appelle + Bill le Bègue
  - Bill + il s'appelle Bille le Bègue
- ///                                    interruption assez longue (justifier en note)
- X                                        une syllabe incompréhensible
- XXX                                    (2, 3, 5...) plusieurs syllabes incompréhensibles.
- Convention fixe 3 lettres X en majuscule et pas d'espace.
- Je crois que il a dit ne pas marquer l'élision si elle n'est pas faite.
- des bateaux qui ont coulé pour /kT/ :
- tu nous as dit qu'il manquait une image /ki/ . Noter toujours la forme longue standard.

- plus °                                exclusivement en cas d'ambiguïté (*j'en veux plus °*)
- il devra-t-aller                    liaison abusive (cuir)
- quatre-z-yeux                    liaison abusive (velours)
- pas-t-à toi                        liaison abusive (pataquès)
- on • a                                absence notoire de liaison (insérer caractère spécial – symbol)
- oui (rires)
- tu viens (question)              quand elle n'est pas marquée morphologiquement
- L1 <je dis>
- L2 <oui>                            séquences qui se chevauchent approximativement.

Les locuteurs parlent en même temps.

Ne pas noter ou signaler dans le texte les élisions ou faits de prononciations récurrents comme *tu as /ta/ ; parce que /pask/ ; il /i/* etc.

Noter systématiquement la forme longue de ces éléments. Une liste est donnée au début du recueil des corpus.

Dans les corpus enfantins le recours à l'API est possible.

## Notes

Les notes restent exceptionnelles.

Les appels de notes sont mis en exposant avec un espace.

Toutes vos observations sont à mettre dans la fiche signalétique.

## Quelques problèmes en suspens

l'an ° - l'année dernière

l'ann- l'année dernière

L1            la langue du F

L2            c'est quoi la langue du (feu, F)

L1            la langue du F en fait tu rajoutes un F. (GRE 01, Cécile)

On ne sait pas comment noter l'hésitation de L2 qui ne comprend pas.

Passages chantés ou avec contrefaçon de la voix

➤ **Petit inventaire des onomatopées et abréviations**

De façon arbitraire mais par souci d'harmonisation la lettre « h » est placée en position finale.

|          |         |      |
|----------|---------|------|
| ah       | aïe     | ahi  |
| bah      | beh     | ben  |
| bien     | beurk   | beuh |
| eh       | eh bien | etc. |
| euh      | hum     | mh   |
| ouais    | oh      | ouah |
| O.K.     | ouf     | ouh  |
| pff      | psst    | ts   |
| mh ouais |         |      |

**Typographie**

| Ne pas laisser d'espace   | Laisser un espace   |
|---|---|
| Avant le tiret des bribes et amorces ( <i>il pré- préfère</i> ) | Après la virgule des multitranscriptions<br><i>Il (était, a été)</i><br>Avant un indice en exposant<br><i>plus ° petit 2</i><br>Après le tiret des amorces<br>Avant et après la pause + |

Pour faire Ø chercher dans police Symbol (insérer caractères spéciaux).

Pour l'API chercher une police adaptée (IPA Times) ou utiliser les caractères ressemblants sur le clavier.

**Conventions de mise en page**

Elles sont données pour mémoire et vérification **mais ne doivent pas être faites** car le fichier « corpus » de la disquette est déjà mise au format.

- Texte sur deux colonnes.
- 16 lignes numérotées par colonne.
- Police : Geneva 12
- Pagination en haut, au centre
- GRE 03 – Titre du corpus en haut à droite en petites majuscules (GRE 03 – PICTO)

**Tirage pour la version papier**

Impression en format paysage à 72 %.

[Annexe 12 : questionnaire \(1\)](#)

---

Me llamo Tom CORNEAT y soy estudiante en el Master 2 de Francés como Lengua Extranjera (FLE) en la Universidad de Nantes en Francia. Actualmente me encuentro haciendo mi pasantía de fin de estudio en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá y mi tesis trata sobre el vocabulario. Solicito la ayuda de usted como locutor de español para responder en el cuestionario. Es importante precisar que el cuestionario es anónimo.

Usted deberá empezar por leer las preguntas. Después, responderá en español con la mayor sinceridad posible. Sus respuestas no serán juzgadas y no hay buenas o malas respuestas. Este cuestionario no es un test o un examen.

Para las definiciones, no tiene el derecho de utilizar un diccionario o de buscar en internet. Si no conoce la palabra no responde.

Genero : F  M

Edad : .....

Su nacionalidad : .....

País donde vive : .....

Su lengua materna : .....

En cuál clase de francés está estudiando ?

LCF.1  LCF.2  LCF.3  LCF.4  CLF  LF.1  LF.2  Opt.FLE1

Cuáles definiciones daría de estas palabras ?

Inmigración

.....  
.....  
.....  
.....

Racismo

.....  
.....  
.....  
.....

Identidad

.....  
.....  
.....  
.....

Identidad nacional

.....  
.....  
.....  
.....

Mestizo

.....  
.....  
.....  
.....

Mestizaje

.....  
.....  
.....  
.....

Para usted, la connotación de las siguientes palabras es positiva (+), negativa (-) o neutra (0) ?

|                    |  |
|--------------------|--|
| Inmigración        |  |
| Racismo            |  |
| Identidad          |  |
| Identidad nacional |  |
| Mestizo            |  |
| Mestizaje          |  |

Escriba las tres primeras palabras que usted asocia a cada unas de las siguientes palabras. Para todas las palabras suplementarias indique si son para usted, positivo (+), negativo (-) o neutro (0).

Inmigración : .....

.....

Racismo : .....

.....

Identidad : .....

.....

Identidad nacional : .....

.....

Mestizo : .....

.....

Mestizaje : .....

.....

Gracias por su participación !

Bonjour,

Je m'appelle Tom CORNEAT et je suis étudiant en Master 2 de Français Langue Etrangère (FLE) à l'Université de Nantes. J'effectue mon stage de fin d'étude à l'Université Pédagogique Nationale de Bogota et mon mémoire s'intéresse au vocabulaire. J'ai besoin de votre aide en tant qu'étudiant apprenant le français pour mon travail de mémoire. Il est également important de préciser que le questionnaire est anonyme.

Vous commencerez par lire les questions. Ensuite, répondez le plus honnêtement possible. Vos réponses ne seront pas jugées et il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Ceci n'est ni un test, ni un examen.

Pour les définitions, vous n'avez pas le droit d'utiliser un dictionnaire ou de chercher sur internet. Si vous connaissez le mot vous répondez, sinon passez au mot suivant.

Merci de votre aide !

Genre : F  M

Âge : .....

Quel cours de français suivez-vous actuellement ?

LCF.1  LCF.2  LCF.3  LCF.4  CLF  LF.1  LF.2  Opt.FLE1

Votre nationalité : .....

Le pays où vous vivez : .....

Votre langue maternelle : .....

Êtes-vous déjà allé(e) en France ? oui  non

Si oui, dans quel contexte et pour combien de temps ?

.....  
.....

Quelles définitions donneriez-vous aux mots suivants ?

Immigration

.....  
.....  
.....

Racisme

.....  
.....  
.....

Identité

.....  
.....  
.....

Identité nationale

.....  
.....  
.....

Métis

.....  
.....  
.....

Métissage

.....  
.....  
.....

Selon vous, les noms suivants sont-ils positifs (+), négatifs (-) ou neutres (0) ?

|                    |  |
|--------------------|--|
| Immigration        |  |
| Racisme            |  |
| Identité           |  |
| Identité nationale |  |
| Métis              |  |
| Métissage          |  |

Écrivez les trois premiers mots que vous associez à chacun des mots ci-dessus. Pour tous les mots supplémentaires, indiquez s'ils sont, selon vous, positifs (+), négatifs (-) ou neutres (0).

Immigration : .....

.....

Racisme : .....

.....

Identité : .....

.....

Identité nationale : .....

.....

Métis : .....

.....

Métissage : .....

.....

Merci de votre participation !

## Annexe 15 : liens questionnaires (1), (2) et (3)

---

Questionnaire (1)

<https://docs.google.com/forms/d/1PYE19Sz4eSXLojbQQ6EH7XRRtC97tSxhGIULkz8sOv4/edit>

Questionnaire (2)

[https://docs.google.com/forms/d/1WbEirfuNG8oiiMKinpcvFAzKEe0Gv1LjXqs\\_ytIzCes/edit?usp=drive\\_open&ths=true](https://docs.google.com/forms/d/1WbEirfuNG8oiiMKinpcvFAzKEe0Gv1LjXqs_ytIzCes/edit?usp=drive_open&ths=true)

Questionnaire (3)

[https://docs.google.com/forms/d/161uVic3PkaTrLaMsR4yXZ0VvK1175\\_DAbGxkddar5cU/edit](https://docs.google.com/forms/d/161uVic3PkaTrLaMsR4yXZ0VvK1175_DAbGxkddar5cU/edit)