

Matices

REVISTA ELECTRÓNICA

EN LENGUAS EXTRANJERAS

Departamento de Lenguas Extranjeras
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia
Sede Bogotá



(1)

2021

e-ISSN 2011-1177



Matices

REVISTA ELECTRÓNICA

EN LENGUAS EXTRANJERAS



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

REVISTA MATICES EN LENGUAS EXTRANJERAS

Departamento de Lenguas Extranjeras
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia, Colombia
Carrera 30 N.º 45-03. Edificio 229
Teléfono 3165000 ext. 16778
revlenex_fchbog@unal.edu.co
e-ISSN: 2011-1177

Rectora

Dolly Montoya Castaño

Vicerrector de Investigación

Camilo Younes Velosa

Vicerrector Académico

Carlos Augusto Hernández Rodríguez

Decano Facultad Ciencias Humanas

Carlos Guillermo Píramo Bonilla

Vicedecana de Investigación y Extensión

Alejandra Jaramillo Morales

Directora del Departamento de Lenguas Extranjeras

Ruth Marcela Del Campo Machado

Directora/Editora

Véronique Bellanger, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia

Cómité Editorial

M.Sc. Véronique Bellanger, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia

M.Sc. Martha Isabel Camargo Gil, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia

Ph.D. Rodolfo Suárez Ortega, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia

Editor invitado

Paolo Torresan, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Comité Científico

Ph.D. Ali H. Al-Hoorie, Royal Commission for Jubail and Yanbu, Arabia Saudita

Ph.D. Nancy Agray Vargas, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Ph.D. Reinhard Babel, Deutscher Akademischer Austauschdienst, DAAD, Colombia

Ph.D. Mike Byram, Durham University, Durham, Reino Unido

Ph.D. Louis-Jean Calvet, Université Aix-Marseille, Francia

Ph.D. Harold Andrés Castañeda Peña, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Ph.D. Patrick Chardenet, Peter Lang (maison d'édition), Suiza

Ph.D. Doris Patricia Fagua Rincón, Universidad de Cartagena, Colombia

Ph.D. Alison Gourvès-Hayward, IMT Atlantique, Francia

Ph.D. Emmanuelle Huver, Université François Rabelais, Francia

Ph.D. Gernot Kamecke, Humboldt-Universität zu Berlin, Alemania

Ph.D. Michael Kelly, University of Southampton, Reino Unido

Ph.D. Pierre Larrivé, Université de Caen, Francia

Ph.D. Sébastien Lefevre, Université Gaston Berger, Senegal
Ph.D. Anthony Liddicoat, University of Warwick, Australia
Ph.D. Claudia Helena Lombana Giraldo, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia
Ph.D. Alfonso Mejía Casas, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia
Ph.D. María Emilia Montes, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia
Ph.D. Ousama Naouar, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Ph.D. Christian Ollivier, Université de La Réunion, Francia
Ph.D. Iván Padilla Chasing, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia
Ph.D. Jessica Payeras Robles, Université du Québec à Montréal, Canadá
Ph.D. José Gregorio Parada Ramírez, Washburn University, Estados Unidos
Ph.D. Javier Reyes Rincón, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia
Ph.D. Marielle Rispail, Université Lyon UJM Saint-Étienne - Lyon 3, Francia
Ph.D. Enrique Sánchez Albarracín, Embajada de Francia en Argentina, Argentina
Ph.D. Paolo Torresan, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Asistente Editorial

Daniel Esteban Mejía Sánchez, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia

Correctores de estilo

Francisco Díaz-Granados, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia
Véronique Bellanger, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia
Fumiya Ishikawa, Rikkyo University, Tokio, Japón

Diseño cubierta

Miguel Enrique Madrid Vertel, ENSA–Paris La Villette, Paris, Francia

Centro Editorial

Jineth Ardila, Dirección del Centro Editorial
Julían Morales, Coordinación editorial
Michael Ramírez, Coordinación gráfica
Alejandro Sepúlveda, Diseño gráfico y diagramación
Facultad de Ciencias Humanas
Ciudad Universitaria, ed. 225, sótano
Tel.: 3165000, ext. 16139, 16105
editorial_fcb@unal.edu.co
www.humanas.unal.edu.co
Bogotá, D. C., 2021

Matices en Lenguas Extranjeras (MALE), volumen 15(1). ISSN 2011-1177. Páginas 7-204.
Universidad Nacional de Colombia–Facultad de Ciencias Humanas–Departamento de
Lenguas Extranjeras. Bogotá. <http://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

TABLA DE CONTENIDO

7 Nota editorial

Paolo Torresan

Editor Invitado

Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

ARTÍCULOS

12 Aplicación e impacto de la retroalimentación formativa en el aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza del francés

Application and impact of formative feedback in project-based learning in French teaching

Rajib David Sorkar Gómez

Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia

50 Les facteurs de motivation, l'engagement et l'identité professionnelle des enseignants d'anglais de spécialité en BTS : résultats d'une enquête

Motivational factors, commitment, and professional identity of teachers of specialized

English in vocational training in French higher education (BTS): results of a survey

Factores de motivación, desempeño e identidad profesional de los profesores de inglés

especializado en el Diploma de estudios superiores (BTS): resultados de una encuesta

Claire Chaplier

Université Toulouse 3, Toulouse, France

Sylvie Chapus

Lycée Privé Billières, Toulouse, France

89 L'éducation à la paix et l'enseignement des langues étrangères, un dispositif didactique innovateur d'éducation bilingue pour l'école rurale colombienne

Educación para la paz y enseñanza de lenguas extranjeras, una propuesta didáctica

innovadora para la educación bilingüe para la escuela rural colombiana

Peace-based foreign language program, an innovative initiative for bilingual education in

Colombian rural schools

Yeison Mauricio Cárdenas Reyes

Doctorant Spécialité Français Langue Étrangère, École Doctorale LLSH, Laboratoire LIDILEM,

Université Grenoble Alpes

134 **Lenguas Extranjeras en la FHCE de la Universidad de la República: usos y presencias**

Foreign Languages in the FHCE of the Universidad de la República: uses and presences

Patricia Carabelli Mari

Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

170 **Gírias brasileiras: um estudo lexicográfico**

Jergas brasileiras: un estudio lexicográfico

Brazilian jargon: A lexicographical study

María Camila Cabal Solano

Cultural Care Au Pair, Bogotá, Colômbia

Luciana Andrade-Stanzani

Universidad de los Andes, Bogotá, Colômbia

Cómo citar: Torresan, P. (2023). Nota editorial. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 15(1), 7-10. DOI: <https://doi.org/10.15446/male.v15n1.110015>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

LOS CINCO ARTÍCULOS DEL NÚMERO 15(1) de 2021 de la revista *Matices en Lenguas Extranjeras* (MALE) están, directa o indirectamente, relacionados con la enseñanza de los idiomas. El primero, escrito por Rajib David Sorkar Gómez, se enfoca en un conjunto singular: la didáctica por proyectos y la evaluación formativa. Un proyecto, vale la pena recordar, está constituido por una serie de actividades y tareas enfocadas en la realización de un producto valorado en el entorno social (Kilpatrick, 1918; 1925). Sorkar Gómez considera el impacto positivo que una retroalimentación basada en la práctica ejerce en la motivación de estudiantes universitarios colombianos al llevar a cabo algunos proyectos en lengua francesa. Una retroalimentación de este tipo, más formativa que sumativa, refleja cómo se aprende una destreza en un taller, dado que su continuidad en el tiempo y su especificidad influyen positivamente la motivación del alumno.

El segundo artículo también trata de la motivación. El argumento principal está centrado, sin embargo, en el profesor y no tanto en el estudiante. Las autoras, Claire Chaplier y Sylvie Chapus, llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo es determinar los factores que sustentan la motivación por parte de profesores de inglés en escuelas de formación profesional en Francia. Entre los factores que se destacan por su impacto

positivo, las investigadoras encontraron la percepción de una cierta autonomía por parte del profesor, por un lado, y de una buena relación entre profesor y alumnado, por el otro.

El tercer artículo, escrito por Yeison Mauricio Cárdenas Reyes, describe la implementación de una propuesta bilingüe (inglés/francés) de educación para la paz en una escuela rural de Colombia. Aunque el tema esté vinculado con una realidad muy específica y un área de posconflicto –después de la firma de los acuerdos de paz entre las FARC y el Estado de Colombia–, el artículo está en sintonía con las pautas para un mundo más sustentable promovidas por Naciones Unidas, Maley y Peachey (2017) proponen más información al respecto.

También el cuarto artículo tiene que ver con un tema muy actual: la educación orientada al plurilingüismo (García, 2009; García y Wei, 2014). La autora, Patricia Carabelli Mari, se cuestiona si en los cursos de carrera de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, en Montevideo (Uruguay), se fomenta el plurilingüismo a través de indicaciones bibliográficas en lenguas diferentes al castellano. La conclusión de la investigación lleva a un resultado desconcertante: prevalece por completo la bibliografía en castellano. La investigación tiende, indirectamente, a cambiar este paradigma, considerando el impacto que el uso de textos en lengua original de autores extranjeros podría tener en la internacionalización de la institución y la circulación de saberes.

Enfocado en una reseña lexicográfica, el quinto artículo puede también tener un impacto en la educación lingüística. Las autoras, María Camila Cabal Solano y Luciana Andrade-Stanzani, presentan una amplia compilación de jergas en el portugués de Brasil, ilustrando algunas variaciones que ocurren en diferentes contextos sociales, tema de interés para el profesor de portugués de L1 y LE, pues la presentación de las variaciones

diafásicas en el aula favorece el desarrollo de una competencia lingüística más sólida por parte de los aprendices y permite el desarrollo de una visión más fluida y menos cristalizada de la lengua (Santipolo, 2002; Lee y Hornberger, 2009).

Paolo Torresan.¹

Universidade Federal Fluminense, Niterói, Río de Janeiro,
Brasil.

¹ Editor invitado.
Ph.D. en Lingüística y Filología Románica.
Profesor.
paolotorresan@id.uff.br - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3111-9867>

REFERENCIAS

- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Kilpatrick, W. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319-335. <https://doi.org/10.1177/016146811801900404>
- Kilpatrick, W. (1925). *Foundations of method: Informal talks on teaching*. MacMillan.
- Lee McKay, S. y Hornberger, N. H. (2009). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.21832/9781847692849>
- Maley, A. y Peachey, N. (eds.) (2017). *Integrating global issues in the creative English language classroom: With reference to the United Nations Sustainable Development Goals*. British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/PUB_29200_Creativity_UN_SDG_v4S_WEB.pdf
- Santipolo, M. (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. UTET.

Aplicación e impacto de la retroalimentación formativa en el aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza del francés *

Application and impact of formative feedback in project-based learning in French teaching

Rajib David Sorkar Gómez^a

Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia

* Artículo de investigación científica y tecnológica.

Recibido: 20 de diciembre del 2021 - Aprobado: 09 de diciembre del 2022.

^a Máster en Enseñanza y la Difusión del Francés como Lenguas Extranjera y Segunda.

Coordinador y docente de francés.

rsokar@uninorte.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9942-4801>

Cómo citar: Sorkar-Gómez, R. D. (2021). Aplicación e impacto de la retroalimentación formativa en el aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza del francés. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 15(1), pp. 12-49. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.15446/MALE.V15N1.107698](https://doi.org/10.15446/MALE.V15N1.107698)

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

RESUMEN

En la enseñanza de idiomas extranjeros, la evaluación activa del aprendizaje y la retroalimentación formativa son aspectos que incluso en la actualidad carecen de desarrollo. Con el fin de contrarrestar estos vacíos, el presente trabajo tiene como objetivo fomentar la retroalimentación formativa en el marco del aprendizaje basado en proyectos del enfoque orientado a la acción y medir su impacto en 33 estudiantes de francés como lengua extranjera (FLE) de una universidad privada colombiana, en un grupo experimental y en un grupo de control. Para evaluar el efecto de la intervención pedagógica, se analizará el grado de compromiso de los estudiantes con la retroalimentación, se descubrirán sus percepciones sobre su experiencia y se examinará el desempeño académico de ambos grupos en las diferentes pruebas aplicadas. En los resultados, se presenta el gran compromiso de los estudiantes con la retroalimentación ligada a la práctica, una alta satisfacción en cuanto a la entrega de esta retroalimentación y notas sobresalientes que derivan de los proyectos. Se confirmará entonces la eficacia de la retroalimentación en la evaluación formativa como alternativa valiosa a la evaluación sumativa que predomina hoy en día.

Palabras clave: *aprendizaje basado en proyectos, enfoque orientado a la acción, evaluación formativa, FLE, retroalimentación.*

ABSTRACT

In foreign language teaching, active evaluation of learning and formative feedback are aspects that lack development, even today. To counter these voids, the present work aims to promote formative feedback in the framework of project-based learning of the action-oriented approach and to measure its impact on 33 students of French as a foreign language (FLE) from a private Colombian university in an experimental group and in a control group. To evaluate the effect of the pedagogical intervention, we will analyze the students' engagement level with the feedback, assess their perceptions about their experience and examine the academic performance of both groups in different tasks. The results show high commitment with feedback linked with practice, great satisfaction regarding the quality of this feedback, and outstanding grades deriving from the projects. This confirms the efficacy of feedback in the formative evaluation as a valuable alternative to summative evaluation which is predominant nowadays.

Palabras clave: *action-oriented approach, feedback, FLE, formative evaluation, project-based learning.*

LOS ENFOQUES ACTUALES EN LA enseñanza de lenguas extranjeras son el resultado de una larga evolución pedagógica. Tras siglos de una metodología tradicional en la que la oralidad era limitada a la lectura en voz alta y la escritura a la traducción (Bertocchini y Costanzo, 2008), pasamos a enfoques recientes que favorecen la comunicación y la acción. En el año 2001, fue publicado el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) con el fin de brindar pautas estandarizadas para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de idiomas extranjeros. Entre las propuestas sobresalientes de esta obra, encontramos seis niveles de medición del dominio de lenguas extranjeras, así como la presentación por primera vez y de manera oficial del enfoque orientado a la acción para la enseñanza de idiomas. Hoy podemos percatarnos de que la inmensa mayoría de escuelas de lengua francesa han adoptado libros cimentados en este enfoque didáctico.

No obstante, desde mi experiencia como antiguo estudiante de francés y como docente y coordinador de la enseñanza de la lengua en varias instituciones tanto del Caribe colombiano como en Francia, he podido constatar que la enseñanza del francés en la instrucción y en la evaluación carecen tanto de los lineamientos prácticos del enfoque orientado a la acción como del aprendizaje basado en proyectos. Springer (2009) coincide con esta premisa e indica que la enseñanza se sigue preocupando firmemente por los contenidos de base y la evaluación no va más allá del aspecto lingüístico. De la misma manera, sostiene que términos clave del enfoque de la acción, como actuar y vivir conjuntamente, parecen estar todavía bastante distantes. Asimismo, Reinhardt (2009) sostiene que, aunque las ventajas de los proyectos son innegables, raramente se realizan en el plano real de la clase de francés y son muy pocos los que se llevan a cabo con éxito.

De igual manera, como diseñador curricular del nuevo programa de francés de una universidad privada en Colombia, considero pertinente la construcción de un programa basado en el enfoque orientado a la acción que fomente tareas con resultados auténticos e integre el aspecto cultural del universo francófono y el trabajo colaborativo, lo cual, en el creciente contexto de enseñanza en línea, puede ayudar a disminuir las brechas, como las que mostró el aislamiento en pandemia.

Otro factor que se encuentra igualmente desatendido es la retroalimentación ligada a la evaluación formativa, a menudo considerada como inútil y engorrosa (Veltchef, 2009). En nuestro contexto universitario, los resultados de la Evaluación Docente¹ del segundo semestre de 2019 y del primer semestre de 2020, señalaron que uno de los criterios con notas más bajas en la evaluación de profesores de francés fue la retroalimentación a los estudiantes. Asimismo, diferentes entrevistas conducidas por la directora de un instituto de idiomas con estudiantes de diversas lenguas indicaron como mayor preocupación la falta de retroalimentación por parte del profesorado durante la enseñanza remota. Lo anterior dio lugar a cuestionamientos pedagógicos en los comités curriculares acerca de lo que es la retroalimentación, cómo la definen los estudiantes y qué técnicas son las más pertinentes para desarrollarla adecuadamente.

Considerando estos antecedentes, con este trabajo busco primeramente diseñar un programa basado en el enfoque orientado a la acción mediante el aprendizaje basado en proyectos. A lo largo de la aplicación de esta propuesta pedagógica, pretendo brindar a los estudiantes del grupo experimental oportunidades de práctica ligada a la retroalimentación formativa de los diversos proyectos y evaluar su efecto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

¹ Encuesta institucional aplicada al final de cada período académico.

Para resumir, la pregunta-problema que se buscó responder fue *cómo influye la retroalimentación formativa ligada a proyectos en el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje, así como en sus percepciones y en su progreso lingüístico*. Se respondió a esta pregunta a través de una investigación cuasiexperimental comparando las experiencias de estudiantes universitarios de francés en un grupo de control y en un grupo experimental. Como objetivos específicos se planteó: determinar el compromiso de estudiantes frente a la práctica ligada a la retroalimentación formativa, en un grupo experimental y en un grupo de control; comparar sus percepciones del aprendizaje basado en proyectos y la retroalimentación formativa; y determinar y comparar el desempeño académico de los estudiantes del grupo de control y del grupo experimental.

A continuación, se abordará el marco teórico, con los conceptos clave de este trabajo, así como estudios ligados a la temática de la presente investigación, como la retroalimentación y el enfoque ligado a la acción. Posteriormente, se detallará el método adoptado y se describirá la población, el diseño de la propuesta y las técnicas e instrumentos aplicados. Luego se mostrarán los resultados y, finalmente, su análisis en las etapas de conclusión y discusión.

MARCO TEÓRICO

El presente estudio está enmarcado en la perspectiva de la didáctica de la enseñanza y aprendizaje del francés como lengua extranjera. En este caso, el fenómeno que se explorará seguirá el modelo que de la teoría conduce a la investigación (*theory-then-research*), debido a que la teoría nos ayudará a comprobar e incluso a complementar la validez del fenómeno pedagógico. De esta manera, será posible ir de lo abstracto a la realidad por medio de ejercicios de control de datos (Ruiz, 1993). Referente a los términos clave en los que se basa esta experiencia, encontramos

el aprendizaje, el enfoque orientado a la acción, la enseñanza basada en proyectos, la retroalimentación, la evaluación y sus tipos (formativa y sumativa) y el compromiso.

Primeramente, el aprendizaje, término que engloba al resto, supone un cambio que se origina en la experiencia personal y perdura en el tiempo, a través de eventos en la vida del aprendiz. Se pueden identificar dos teorías que ven el cambio reflejado en distintos aspectos. Para la primera teoría, el conductismo, el cambio se nota en conductas observables, mientras que la segunda corriente, el cognitivismo, sostiene que el cambio se refleja en los procesos de pensamiento o en las asociaciones mentales (Ormrod, 2005). En las últimas décadas, en el campo de las lenguas extranjeras, el aprendizaje se ha asociado principalmente a enfoques cognitivos, como el constructivismo, que señala que el aprendizaje se va dando por medio de la implicación progresiva del aprendiz en la construcción de nuevos significados basados en experiencias y conocimientos previos. Cuando se aprende un idioma extranjero, la motivación del estudiante fomenta el uso de estrategias de aprendizaje que generan la activación de los conocimientos previos sobre los cuales se van construyendo los nuevos saberes (Fernández, 2017).

Un enfoque en la enseñanza de idiomas extranjeros basado en el cognitivismo es el orientado a la acción. Este se distingue por la importancia otorgada a la interacción entre los aprendices para la creación de los nuevos saberes (socioconstructivismo), así como por el énfasis en los puntos internos de referencia de los aprendices y en su conocimiento de la lengua materna para acceder al sentido de la lengua extranjera (constructivismo) (Bento, 2013). Este enfoque orientado a la acción fue presentado oficialmente en el año 2001 con el lanzamiento del MCER y constituye uno de los métodos más recientes y preconizados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este modelo se relaciona

frecuentemente con el enfoque comunicativo, el cual lo precede en el tiempo, con bases metodológicas similares que los textos guía y los institutos de idiomas proclaman encarecidamente. Sin embargo, como se mencionó, considero que el enfoque centrado en la acción no ha sido aprovechado de manera apropiada por las instituciones que ofrecen cursos en francés.

En este proyecto, tuve como meta aplicar dicho enfoque orientado a la acción, dadas las ventajas que genera en el aprendizaje. Una de ellas es que representa una evolución con respecto al enfoque comunicativo, ya que los objetivos de comunicación, en vez de ser la meta final, pasan a figurar como el medio para lograr tareas más complejas basadas en la acción social (Puren, 2006). Este último término es clave para el entendimiento de este enfoque, ya que, como lo indica el MCER, los aprendices de la lengua son “miembros de una sociedad que tiene tareas [...] que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 23).

Con el fin de potenciar el enfoque centrado en la acción, opté por la enseñanza basada en proyectos, que se adapta a sus principios, tal como lo sostienen Puren (2009) y Springer (2009). Los proyectos son una forma de pedagogía en la que los estudiantes se comprometen a elaborar sus saberes por medio de la programación y ejecución de tareas que desemboquen en un producto. Para la realización de estas tareas, pueden jugar un rol activo que varía según sus medios e intereses (Maga, 2005, en Reinhardt *et al.*, 2011). Para propiciar el éxito de los proyectos, estos deben ser motivantes y estar estrechamente ligados al currículo. Asimismo, es deber del docente programar momentos de control que permitan medir el progreso del

proyecto (Reinhardt, 2009), lo cual nos conduce al concepto de la evaluación.

Para comprender los procesos de aprendizaje en cualquier currículo, es necesario evaluarlos. Según Brown (1989), la evaluación permite la mejora del currículo mediante la recolección y el análisis de toda información relevante, así como la valoración de las actitudes de los participantes en un contexto escolar determinado. A través de las últimas décadas, la evaluación ha sido examinada desde diversos enfoques, entre los cuales se resaltan el centrado en el producto y el centrado en el proceso. En el primero, se identifica el objeto de evaluación así como las variables, se precisan las instrucciones en términos observables y, finalmente, se analizan los resultados y la eficacia del currículo (Hammond, 1973). En el segundo, no solamente se evalúan los resultados finales, sino que se le da prioridad a la calidad de los procesos por medio de la evaluación formativa (Scriven, 1967), lo cual nos lleva al próximo término: la retroalimentación (*feedback*).

Según Ambrose *et al.* (2017), la retroalimentación se define como toda información que se le proporciona al aprendiz acerca de su conocimiento y desempeño, que puede guiar sus esfuerzos para alcanzar las metas de aprendizaje. Para que sea más efectiva, es esencial que en la retroalimentación el docente identifique puntos particulares que necesiten mejoría, en lugar de asignar una evaluación genérica de desempeño, como los halagos o críticas desalentadoras. Es conveniente señalar que este tipo de retroalimentación, “que informa sobre el aprendizaje subsecuente de los estudiantes, a veces es llamada retroalimentación *formativa*. En contraste, la retroalimentación *sumativa* es aquella que hace un juicio o evaluación final de suficiencia, tales como las notas y puntos” (p. 158).

En este momento, conviene señalar la relación inevitable entre la retroalimentación y la evaluación formativa. El MCER,

documento que presentó el enfoque orientado a la acción, define la evaluación formativa como el medio para tener información sobre el alcance del aprendizaje, con sus puntos débiles y fuertes, que el docente puede introducir en la retroalimentación efectiva que proporciona a sus estudiantes. Hemos visto de esta manera cómo la evaluación formativa y la retroalimentación formativa son casi sinónimos. Para que este tipo de evaluación funcione, debe haber retroalimentación que cumpla con los siguientes pasos: el estudiante debe estar atento y acostumbrado a ella y dispuesto a recibirla, organizarla e interpretarla. Finalmente, debe “integrar la información”, es decir, requiere “tiempo, orientación y recursos adecuados para reflexionar, integrar y, de este modo, recordar la información nueva” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 186).

Este último punto nos permite inferir que es fundamental que la retroalimentación se combine con la práctica, para que sea eficaz (Ambrose *et al.*, 2017). Para una práctica exitosa, en primer lugar se deben establecer metas específicas articuladas con claridad que lleven a los estudiantes a invertir más tiempo en las áreas enfocadas. En segundo lugar, es fundamental que las prácticas supongan un nivel apropiado de desafío, que no sea ni muy fácil ni muy difícil. En tercer y último lugar, es importante no subestimar la cantidad de práctica, es decir, que “se requiere mucho más que un intento para aprender algo nuevo, especialmente si la meta es que ese conocimiento sea retenido a largo tiempo y transferido a nuevos contextos” (p. 154).

Finalmente, se abordará el concepto del compromiso de los estudiantes con su aprendizaje, el cual se encuentra más fácilmente en la literatura como *student engagement*. Este término ha sido definido en la investigación a partir de similitudes y discrepancias y, por ende, mediante declaraciones poco claras. Por ejemplo, el compromiso ha sido asociado a la participación, a la motivación,

al rendimiento estudiantil y a la interacción con otros estudiantes y con los docentes (Graham *et al.*, 2015). Nos interesamos en la definición de Col y Chan, para quienes el compromiso se asocia al “grado de implicación de los estudiantes y de participación activa en las actividades de aprendizaje” (1994, p. 259), lo cual se puede notar en clase por medio del número de tareas completadas, la colaboración entre estudiantes, la participación, entre otros aspectos. Para los propósitos de este proyecto, se examinó la dimensión conductual del compromiso (relacionada con conductas positivas, implicación en el aprendizaje y participación en actividades escolares), dado que una creciente cantidad de investigaciones muestra una correlación positiva entre el compromiso conductual y los logros académicos (Blumenfeld *et al.*, 2004).

Ahora resulta provechoso explorar varios estudios y debates ligados a la evaluación formativa en los contextos generales educativos y del francés como lengua extranjera. Martínez (2009) menciona que las pruebas sumativas de gran escala han sido criticadas desde su inicio y, no obstante, han sido privilegiadas, restándoles valor a las evaluaciones formativas. Entre las críticas que menciona, encontramos que este tipo de pruebas sumativas evalúa únicamente hechos aislados y deja a un lado la capacidad de razonamiento. Otras críticas resaltan la gran necesidad de considerar las evaluaciones como un proceso integral de la enseñanza y no como un elemento aislado. Martínez incluso señala que la distinción conceptual entre la evaluación sumativa y la formativa es relativamente reciente.

En el contexto de la enseñanza del francés como lengua extranjera, Boissard (2016) señala que los docentes tienden a considerar la evaluación como naturalmente sumativa, de manera que penaliza y desalienta, en vez de verla como una herramienta de progresión para una formación eficaz. Añade que incluso las

instituciones de lengua y los textos guía proponen principalmente evaluaciones sumativas. Por consiguiente, recomienda vivamente integrar la evaluación en un proceso benéfico y formador para los estudiantes. Boissard confirma que en la evaluación formativa es esencial informar a los estudiantes sobre su grado de desempeño en lo que se refiere a los objetivos de clase y que se impliquen acciones correctivas por parte de los docentes y estudiantes. No obstante, menciona varias técnicas de retroalimentación formativa que se deben evitar. Por ejemplo, cuando el profesor realiza retroalimentaciones formativas globales que no toman en cuenta la heterogeneidad de las competencias individuales. Como solución, propone la realización de evaluaciones formativas individuales para lograr retroalimentaciones más objetivas.

Veltchef (2009) concuerda con Boissard en que los profesores no se sienten cómodos con el tema de la evaluación y se pregunta si el hecho de que las instituciones se rijan tanto por las evaluaciones certificativas genera que los docentes no tengan más opción que realizar evaluaciones sumativas. Sostiene que la evaluación formativa por medio de las tareas del enfoque orientado a la acción es una técnica evaluativa claramente motivante para los estudiantes.

Como prueba de la motivación real de los estudiantes por las evaluaciones formativas a través de tareas, Veltchef muestra los resultados de una investigación-acción llevada a cabo en el Instituto de la Comunicación y de las Nuevas Tecnologías de Poitiers, Francia. En ella, los estudiantes del instituto debieron formar grupos pequeños para empalmar varias tareas de elaboración de un libreto con una misión a cumplir. Entre los testimonios, encontramos: “me pareció muy enriquecedora esta nueva forma de evaluación que nos cambia de continuos tests de gramática y de expresión que sufrimos desde el colegio” y “tomé esta evaluación como un juego: todo era el resultado de

la continuidad del ejercicio, por lo que no tuve ninguna molestia en expresarme por escrito ni oralmente” (2019, p. 140).

En definitiva, hemos podido notar cómo el aprendizaje basado en proyectos se adapta claramente al enfoque orientado a la acción, en la enseñanza del francés como lengua extranjera. Igualmente vimos cómo la evaluación con retroalimentación formativa y los momentos de práctica asociados son ideales para valorar de una manera más personalizada y eficaz los avances de los alumnos, contrariamente a las evaluaciones sumativas, que en general solamente brindan una nota.

MÉTODO²

La intervención pedagógica con investigación de aula fue llevada a cabo en dos grupos de segundo semestre de Francés de un pregrado en lenguas y cultura de una universidad privada colombiana, a lo largo del segundo semestre del año 2020. En ambos grupos se aplicó el enfoque orientado a la acción por medio de proyectos; sin embargo, en el grupo experimental se llevó a cabo un tratamiento experimental por medio de técnicas de retroalimentación con oportunidades de práctica a través de autocorrecciones guiadas, lo cual no fue el caso del grupo de control. El grupo experimental estuvo compuesto por 20 estudiantes de 16 a 20 años, siendo 18 la edad más común. Por su lado, el grupo de control estuvo conformado por 13 estudiantes de 16 a 22 años, siendo igualmente 18 la edad más común. En total, participaron en el presente estudio 33 estudiantes, 28 mujeres y 5 hombres.

El diseño de esta investigación es cuasi experimental, por diferentes motivos. En primer lugar, se siguieron los lineamientos

2 Se ha cumplido con los estándares éticos de APA en cuanto al tratamiento de datos.

de los experimentos donde se manipula al menos una variable independiente cuyo efecto se observa en variables dependientes, tanto en un grupo experimental como en un grupo de control. En este caso, la variable independiente hace referencia al tratamiento experimental de la retroalimentación, y las variables dependientes remiten al grado de compromiso de los educandos, a su percepción sobre la experiencia y a su desempeño académico. En segundo lugar, los participantes no fueron asignados al azar ni fueron emparejados (Baptista, 2014). En función de los lineamientos de la universidad, los estudiantes tienen el derecho de matricularse en el grupo de su preferencia, teniendo en cuenta los horarios y sus disponibilidades. De esta manera, los grupos fueron conformados antes del experimento. Cabe recalcar que el investigador no escogió a los participantes de forma deliberada.

En cuanto a la intervención pedagógica, parte de la innovación radica en que los proyectos propuestos correspondieron realmente al enfoque basado en la acción. En el enfoque comunicativo, la meta final son generalmente tareas de carácter ficticio en las que los estudiantes hacen parte del juego de usar la lengua extranjera en el marco de simulaciones. Por su parte, las tareas finales del enfoque orientado a la acción son más complejas, ya que involucran a los alumnos en situaciones comunicativas reales, pertinentes y factibles que necesitan una planificación y cuyos resultados son identificables. Otra característica de este último enfoque es que no hay una única respuesta y, por el contrario, diferentes realizaciones son posibles (Springer, 2009).

Teniendo en cuenta que el semestre tuvo lugar a distancia, a causa de la pandemia del covid-19, se sacó provecho de la tecnología para propiciar el aprendizaje basado en proyectos. Según Darling *et al.*, investigaciones confirman que el aprendizaje de los estudiantes mediante el uso de la tecnología es mayor cuando los mismos estudiantes son quienes crean contenido,

en vez de ser actores pasivos de *input* tecnológico elaborado por alguien más. Igualmente, conforme a otras investigaciones, “los estudiantes demuestran mayor compromiso, autoeficacia, actitudes frente a la escuela y desarrollo de competencias cuando están comprometidos con proyectos de creación de contenidos” (2014, p. 9). De esta manera, la gran mayoría de los proyectos solicitados a los estudiantes de ambos grupos consistieron en videos publicados en páginas web de su propia creación. En la Tabla 1 se encuentran los nombres de los productos. Únicamente se consideró como tarea la producción escrita individual (trabajo 2 de la Tabla 1), al ser menos exigente en preparación y ejecución.

TABLA 1. *Lista de proyectos y tareas*

Número	Nombre del trabajo
1.	Proponer un recorrido de visita en una ciudad francófona para diferentes tipos de viajero (video).
2.	Participar en el foro de la clase para presentar su recorrido de viaje ideal (después de la visualización de los videos).
3.	Informar sobre el clima de su ciudad francófona y dar consejos de vestimenta adaptada (video).
4.	Presentar una receta de cocina francófona (video).
5.	Publicar un testimonio de vacaciones en el foro de la clase (video).

Fuente: elaboración propia.

A cada semestre de francés está asignada una temática en particular, siendo Mapamundi la del segundo semestre, lo cual implicó que los temas abordados estuvieran asociados con el descubrimiento turístico, geográfico y cultural de los países francófonos. Los mismos estudiantes crearon grupos de base de dos a tres miembros para la realización de la gran mayoría de los proyectos. Este tipo de grupo tiene como particularidad

su funcionamiento a largo plazo, en este caso, durante todo el periodo académico, con miembros permanentes que se brindan apoyo para un buen desempeño académico (Johnson *et al.*, 1991). Según Smith (1996), los grupos básicos pequeños de dos a tres estudiantes son preferibles, con el fin de maximizar la participación. Igualmente, los grupos pequeños pueden programar encuentros con mayor facilidad.

Cada uno de los productos que resultaron de los proyectos fueron públicos, por lo tanto, los estudiantes pudieron tener acceso al trabajo de sus compañeros. Cabe resaltar que ciertos autores, como Christin (1997, en Hamez, 2012), sostienen que los proyectos deben conducir a su socialización, lo que no era el caso anteriormente con las situaciones de comunicación simuladas del enfoque comunicativo. De hecho, Bracke (2001) indica que los proyectos deben provocar una realización concreta con utilidad social auténtica. Esto permitió que varias de las tareas consistieran en explorar los trabajos de sus compañeros y en comentarlos, con el propósito de trabajar otros resultados de aprendizaje. De esta manera se pudo construir conjuntamente el conocimiento, puesto que los trabajos de los estudiantes lograron contribuir al aprendizaje de los otros, lo cual es uno de los puntos fuertes del enfoque orientado a la acción.

Con respecto al proceso de ejecución, al grupo experimental se le solicitó un borrador de cada trabajo con el fin de darle retroalimentación formativa que resaltara los puntos fuertes y débiles, con oportunidades de práctica por medio de autocorrecciones guiadas. En contraste, en el grupo de control no se exigió la presentación de borradores, por lo que la retroalimentación formativa con oportunidades de práctica fue brindada después de la entrega de una única versión de cada producto. Para las actividades de autocorrección guiada, el docente señaló los aspectos lexicales, gramaticales y fonéticos

más importantes a ser corregidos, así como información sobre la calidad y adaptación del contenido. A partir de esta información, los estudiantes tenían la oportunidad de realizar correcciones para mejorar el trabajo, sin que esto fuera obligatorio.

Habiendo propuesto la intervención pedagógica, se recurrió al análisis de contenido con el fin de identificar y examinar datos cuantitativos, con sus respectivas medias aritméticas, relacionados con el compromiso de los estudiantes de ambos grupos con la realización de las actividades de práctica. Se tomará la dimensión conductual del compromiso estudiantil al examinar el grado de terminación de las tareas (Yang, 2011) y la puntualidad (Willms, 2003). De esta manera, se observará la realización de las actividades de práctica proporcionadas en la retroalimentación formativa. En el caso del grupo experimental, luego de la entrega del borrador, y en el del grupo de control, después de la entrega de la versión única de cada tarea. En lo concerniente a la intervención experimental, a los grupos de base se les solicitó el envío del borrador del guion de lo que cada grupo iba a presentar en cada video o producción escrita. Estos borradores debían realizarse por medio de Google Docs, por un lado, para fomentar el trabajo colaborativo y en tiempo real (en el caso del guion para los videos) y, por otro, para facilitar el acceso a y el uso de la retroalimentación brindada por el docente. Igualmente se presentarán análisis cuantitativos que reflejen la puntualidad de los estudiantes con la entrega de estos borradores.

Para llegar a los datos de entrega de borradores y del número de borradores corregidos, se tomaron en cuenta los aportes individuales de cada miembro del grupo en los documentos de Google Docs. Cabe resaltar que gracias a esta página web, se pueden consultar las modificaciones de cada editor, así como las fechas en las que estas fueron efectuadas.

En la siguiente captura de pantalla (Figura 1) se puede observar un ejemplo de retroalimentación en el marco del tercer proyecto, titulado “Informar sobre el clima de su ciudad francófona y dar consejos de vestimenta adaptada”. Se puede observar cómo, en primera instancia, se ofrece un comentario positivo, en el cual se resaltan los puntos fuertes del trabajo. Luego, empleando un color distinto (en este caso, el rojo), se señalan los errores gramaticales relacionados con los temas trabajados recientemente, tales como los artículos partitivos e indefinidos y la concordancia de los adjetivos en género y número. Este proceso de retroalimentación, que comienza en lo positivo y termina en lo negativo, se empleó en la totalidad de proyectos y ha sido adoptado por investigadores como Pavón (2019). Para este proyecto, se les solicitó asimismo a los estudiantes la grabación y el posterior envío de la parte oral. A partir de este audio, en el borrador se resaltaron en azul ciertas palabras cuya pronunciación estaba errada y que podían corregir por medio de una página web de fonética, con la cual los estudiantes ya habían tenido experiencia.

En este ejemplo, se pudo evidenciar cómo se les brinda la oportunidad a los estudiantes de autocorregirse por medio de los comentarios (retroalimentación formativa) del docente, en aspectos como la gramática y la fonética. De esta manera, se evitan prácticas pedagógicas a las cuales los docentes recurren frecuentemente, como no brindar ningún tipo de retroalimentación o brindar retroalimentación por medio de correcciones ya realizadas por el docente.

Como siguiente instrumento de recolección de datos, contamos con la aplicación de una encuesta para descubrir las percepciones de los estudiantes en cuanto a su experiencia con la retroalimentación formativa y con los proyectos. En términos generales, la percepción comprende dos etapas: se empieza con la entrada de información tomada del ambiente para luego

formar abstracciones, como juicios, categorías y conceptos (Oviedo, 2004). Según Roca (1991), uno de los sentidos más relevantes de este concepto está ligado a la psicología social y a la valoración que una persona hace de una situación social en particular y de su papel en ella. De esta forma, se optó por encuestas, por ser instrumentos que precisamente ayudan a descubrir las percepciones de las personas, lo cual ha contribuido enormemente a la psicología social (Grasso, 2006). La encuesta aplicada interrogó por la satisfacción de los estudiantes sobre su experiencia en el aprendizaje basado en proyectos, la eficacia de la retroalimentación, sus preferencias por las modalidades de retroalimentación, así como sobre sus posibles sugerencias.

La información fue recogida mediante preguntas abiertas y cerradas. Para las preguntas cerradas, se recurrió a la escala de Likert, siendo 1 totalmente insatisfecho y 5 totalmente satisfecho. Para las preguntas abiertas, se clasificaron las respuestas en temas según sus similitudes (análisis de contenido). Esta encuesta confidencial se elaboró y se aplicó en línea por medio de Google Forms, justo después de la entrega del último proyecto del curso, durante una clase sincrónica, lo anterior con el fin de asegurarme de disponer de un máximo de estudiantes para responderla. A los estudiantes ausentes a esa clase se les envió la encuesta por correo electrónico.

Finalmente, con el fin de determinar y comparar el progreso de ambos grupos, fueron diseñadas y empleadas diferentes rúbricas de evaluación para medir la calidad de las pruebas relacionadas con los proyectos. Primeramente, se tuvo en cuenta la competencia comunicativa a través de la evaluación de la competencia lingüística y pragmática. Se seleccionaron estos criterios, puesto que se asocian al enfoque orientado a la acción sugerido por el MCER. Además, los exámenes certificativos internacionales, como el Diploma de Estudios en Lengua Francesa

(DELTA), toman en consideración tales criterios en sus rúbricas. Se dejó al margen la competencia sociolingüística dado que no representaba un componente significativo, de esta manera se otorgó la prioridad a las competencias más presentes para la creación de rúbricas más concisas y claras para los estudiantes.

Figura 1. Ejemplo de retroalimentación.

Très bon travail ! Vous respectez la consigne : vous décrivez les saisons avec le lexique de la météo et vous utilisez correctement les adjectifs démonstratifs.

Je vous invite à corriger les parties en rouge :

Rebonjour! Ici [] et []. Dans cette vidéo nous allons parler de la météo à Dakar et des vêtements adaptés pour visiter cette ville.

La météo du Dakar est tropical et il a deux saisons uniquement: l'été et l'hiver. La première saison se déroule de novembre à mai, il y a du soleil et quelques nuages. À cette époque de l'année, il fait 25 degrés. La deuxième saison se déroule de juin à octobre. Il pleut beaucoup en août, mais peu en juin. Parfois, il y a ____ (il manque un article partitif) brouillard. Cependant, dans ces mois, la température est de 30 degrés environ. Il fait très chaud, non?

En été, nous recommandons aux femmes de porter des robes du wax qui sont traditionnelles à Dakar ou ces robes ordinaires et ces sandales. Pour les hommes, tu peux porter un tunic ou un boudou si tu veux mets (passer à l'infinitif) quelque chose traditionnel, ou tu peux porter ces shorts, ce t-shirt, ce (faire l'accord en nombre) sandales et cette casquette.

De juin à octobre qui est l'hiver, vous pouvez porter ce pull ou un blouson, ce pantalon, ces tennis et cette parapluie parce qu'il pleut beaucoup ces jours.

En outre, il y a ____ (il manque un article indéfini) vêtements que vous pouvez porter toutes (passer au masculin parce que mois est masculin) les mois comme ces lunettes de soleil ou ce chapeau.

Fuente: tomado de los trabajos de los estudiantes.

En relación con la competencia lingüística, fueron tenidas en cuenta las destrezas morfosintácticas y fonéticas del nivel A2.1 del curso. La competencia morfosintáctica hizo referencia al uso de frases y estructuras simples adaptadas al nivel cuyo sentido fuera claro a pesar de la presencia sistemática de errores elementales. Algunos de los objetivos gramaticales clave fueron el imperativo, el futuro próximo, el pasado compuesto y la concordancia en género y número, correspondientes al nivel

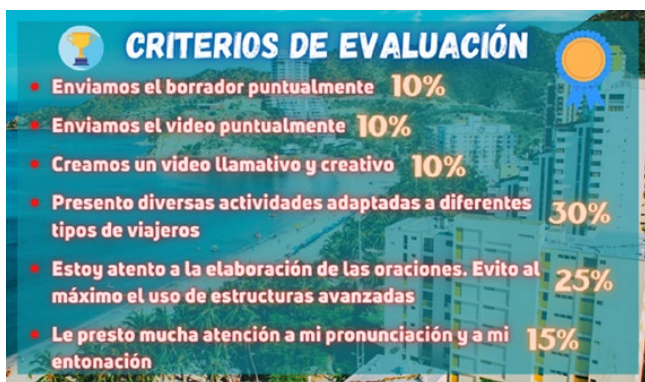
A2 (ACPLS/CASLT, 2015). Referente a la competencia fonética, se esperó que la pronunciación fuera generalmente bastante comprensible y clara, aunque resultara evidente la presencia de un acento extranjero. Por su lado, la competencia pragmática estuvo relacionada al uso de mensajes para realizar funciones comunicativas y a su organización (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002).

Se tuvieron en cuenta dos criterios adicionales: la puntualidad y la creatividad. El primero se agregó con el fin de motivar a los estudiantes a entregar los trabajos a tiempo y así fortalecer su compromiso con la materia. Igualmente, la puntualidad contribuyó a brindarle al docente el tiempo necesario para efectuar y entregar la retroalimentación anticipadamente, es decir, la retroalimentación de los borradores. Por otro lado, se incluyó el criterio de la creatividad para que los trabajos, en su mayoría videos, fueran más llamativos, lo cual podía motivar a los estudiantes durante las tareas que implicaban la visualización de los videos de los otros para lograr un objetivo concreto. Además, se les indicó a los educandos que los mejores trabajos, tanto en competencia comunicativa como en creatividad, podían publicarse en la red social de francés de la carrera. No obstante, al no ser descriptores relacionados con la lengua, la puntualidad y la creatividad no se tendrán en cuenta en el análisis de los resultados resultantes de las rúbricas. Cabe resaltar que el criterio de la puntualidad sí constituye un objeto de análisis en la presente investigación, en la sección del compromiso de los estudiantes.

En lo relacionado con la distribución de porcentajes de los criterios de evaluación, cada uno tuvo un valor diferente, establecido a partir de las rúbricas de los exámenes certificativos internacionales del DELF. De esta manera, las competencias lingüísticas representaron un valor máximo de 45% del total, siendo la habilidad gramatical la más importante de esta

competencia. Por su parte, la competencia pragmática fue la que tuvo el valor más elevado de todas. Las rúbricas se presentaron de dos formas: la primera de una manera visualmente atractiva, para llamar la atención de los estudiantes respecto de los criterios y sus porcentajes (Figura 2). La segunda se dio de forma más interna, en la plataforma digital de la universidad, que permite la creación y el uso de rúbricas para la evaluación e incluye los diversos niveles de puntuación (Tabla 2). Las rúbricas fueron presentadas en francés a los estudiantes, pero se traducen al español en la Figura 2 y la Tabla 2. El proyecto asociado a los ejemplos de rúbrica es el de “Proponer un recorrido de visita en una ciudad francófona para diferentes tipos de viajeros” (primer proyecto). Como se puede observar, los tres primeros criterios (puntualidad y creatividad) se evalúan grupalmente, mientras que los tres últimos (competencias pragmática, gramatical y fonética) son de carácter individual.

Figura 2. Ejemplo de primera forma de presentación de una rúbrica.



Fuente: elaboración propia por medio de Canva.

Tabla 2. Ejemplo de segunda forma de presentación de una rúbrica

Criterio	Excelente	Muy bien	Bien	Debil	Insuficiente	No realizado	Puntuación del criterio
Enviamos el borrador puntualmente	0.5 puntos	0.4 puntos	0.3 puntos	0.2 puntos	0.1 puntos	0 puntos	/0.5
Enviamos el video puntualmente	0.5 puntos	0.4 puntos	0.3 puntos	0.2 puntos	0.1 puntos	0 puntos	/0.5
Creamos un video llamativo y creativo	0.5 puntos	0.4 puntos	0.3 puntos	0.2 puntos	0.1 puntos	0 puntos	/0.5
Presento diversas actividades adaptadas a diferentes tipos de viajeros	1.5 puntos	1.2 puntos	0.9 puntos	0.6 puntos	0.3 puntos	0 puntos	/1.5
Estoy atento a la elaboración de las oraciones (conjugaciones, concordancias...). Evito al máximo el uso de estructuras avanzadas que no hemos visto	1.25 puntos	1 punto	0.75 puntos	0.5 puntos	0.25 puntos	0 puntos	/1.25
Le presto mucha atención a mi pronunciación y a mi entonación	0.75 puntos	0.6 puntos	0.45 puntos	0.3 puntos	0.15 puntos	0 puntos	/0.75

Fuente: elaboración propia por medio de la plataforma digital institucional.

RESULTADOS

A lo largo del semestre, se pudo recolectar información para dar cuenta del impacto de la propuesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se detalló en la sección de método, estos datos fueron recogidos a través de la interacción de los estudiantes con la retroalimentación, la puntualidad en la entrega de los trabajos, así como mediante una encuesta y el desempeño académico de los educandos. A continuación se presentarán datos cuantitativos del compromiso de ambos grupos con las actividades de práctica de las retroalimentaciones.

La segunda columna de la Tabla 3 muestra que el grupo experimental tuvo un alto compromiso con la entrega de los borradores, puesto que la gran mayoría de estudiantes (el 92%) presentó las primeras versiones de los trabajos. La tercera columna presenta el porcentaje de estudiantes de este mismo grupo que entregaron puntualmente los borradores. Como impuntual se entienden los borradores presentados fuera de los plazos y los no entregados. De esta manera, se pueden observar datos positivos,

ya que el 90% de los estudiantes subieron a la plataforma virtual los borradores dentro de las fechas estipuladas. La cuarta columna presenta el compromiso de los estudiantes con la realización de actividades de autocorrección guiada de los borradores a partir de la retroalimentación brindada. En este caso, notamos un porcentaje más alto que los anteriores, puesto que el 95% de los borradores entregados fueron corregidos por los mismos estudiantes para la presentación de una versión final más óptima.

Con respecto al grupo de control, los resultados indican un compromiso muy bajo por parte de este grupo, dado que en promedio solamente el 8% (un estudiante de 13) realizó las correcciones. Cabe destacar que la retroalimentación del grupo de control fue brindada después de la única entrega de cada producto, puesto que en este grupo no se solicitaron borradores.

Con el fin de identificar las percepciones de los estudiantes acerca de su experiencia, se aplicó una encuesta sobre los aspectos esenciales de la intervención. En total, 19 de 20 estudiantes (95%) del grupo experimental y 11 de 13 (85%) del grupo de control respondieron la encuesta.

La primera pregunta tuvo como objetivo identificar la satisfacción de los estudiantes con el aprendizaje basado en proyectos. Tomando en cuenta las respuestas de ambos grupos, el nivel de satisfacción fue de un 97%, donde 29 de 30 estudiantes marcaron entre 4 y 5. La satisfacción en el grupo experimental fue del 100%, mientras que el grupo de control mostró una satisfacción del 91%, pues solo un estudiante expresó una disposición neutral.

Referente al plan de retroalimentación, la primera pregunta dirigida al grupo experimental fue: “Durante el semestre, el docente les pidió borradores a los cuales les hacía retroalimentación antes de la entrega de la versión final de los proyectos. ¿Qué tan eficaz te pareció esta metodología para el aprendizaje?”. Las

respuestas señalan que los estudiantes estuvieron completamente satisfechos, ya que la totalidad escogió el número 5, de máximo nivel de satisfacción. Los resultados de la Evaluación Docente confirman estos resultados, puesto que en el ítem “El profesor proporciona retroalimentación de las evaluaciones y tareas asignadas para mejorar el desempeño de los estudiantes”, la nota fue de 4,9/5. Como comparación, al grupo de control se le hizo una pregunta similar: “¿Qué tan satisfecho estás con la retroalimentación brindada por el docente en el marco de los proyectos?”. En esta pregunta, los estudiantes se mostraron igualmente muy satisfechos: el 73% escogió una satisfacción de 5 y el 27% una satisfacción de 4.

TABLA 3. *Compromiso del estudiante con la entrega de borradores del grupo experimental*

Producto	Entrega de borradores	Entrega puntual de borradores	Borradores corregidos
1. Recorrido de visita (grupal)	100% (20/20)	100% (20/20)	95% (19/20)
2. Recorrido de viaje ideal (individual)	85% (17/20)	75% (15/20)	100% (17/17)
3. Clima y ropa (grupal)	90% (18/20)	90% (18/20)	100% (18/18)
4. Receta francófona (grupal)	100% (20/20)	100% (20/20)	100% (20/20)
5. Vacaciones memorables (individual)	85% (17/20)	85% (17/20)	82% (14/17)
Promedio	92%	90%	95%

Fuente: elaboración propia.

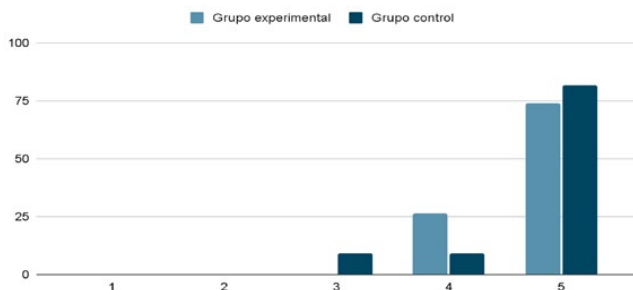
Luego, por medio de una pregunta abierta se solicitó a los miembros del grupo experimental que justificaran su respuesta acerca de la eficacia de la metodología: borrador, corrección, versión final. Las respuestas muestran que este proceder pedagógico les permitió aprender de sus errores (11 menciones en los comentarios), aumentar la calidad del trabajo para una mejor versión final (7 menciones), mejorar la pronunciación (2 menciones), el idioma en general (2 menciones), la nota (2 menciones) y la comprensión y producción escrita (1 mención).

Igualmente, se les interrogó a ambos grupos por la modalidad de retroalimentación preferida, a través de la pregunta: “de las siguientes opciones, ¿qué tipo de retroalimentación te parece más eficaz para el aprendizaje?”. La primera opción fue “una retroalimentación con los errores ya corregidos” y la segunda “una retroalimentación que me permita corregir mis propios errores de manera guiada”. Como se observa en la Figura 3, los resultados muestran que la gran mayoría de los estudiantes del grupo experimental (79%) escogió la opción de la autocorrección guiada de errores, mientras que solamente el 21% escogió la opción de los errores ya corregidos. En el caso del grupo de control, los porcentajes reflejaron una percepción bastante distinta, dado que más de la mitad de los estudiantes (54,5%) optó por las correcciones presentadas por el docente, mientras que el 45,5% escogió la segunda opción de autocorrección.

Finalmente, mediante una pregunta abierta se le solicitó a cada grupo su punto de vista referente a sus preferencias de retroalimentación, así como sugerencias al docente para la retroalimentación ligada a los proyectos. Con respecto a las *preferencias*, la totalidad de las respuestas del grupo experimental evidencian de nuevo la satisfacción con la metodología adoptada, en comentarios como: “considero que, tal y como se venía haciendo en este semestre, está perfecto, es un método muy

útil para aprender. No tengo sugerencias adicionales, siga así”; “yo prefiero la retroalimentación que me permite evidenciar y corregir mis errores para no volver a cometerlos”; “el método utilizado hasta ahora me parece bastante eficiente”; “por el momento ninguna [sugerencia], ya que los medios de atención por parte del docente son más que suficientes para la clara comprensión de los temas tratados en clase”; “me parece que la retroalimentación que brinda es excelente”.

Figura 3. Nivel de satisfacción con los proyectos, tanto del grupo experimental como del grupo de control.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las *sugerencias*, en las 19 respuestas hubo solo dos: “retroalimentación con los errores cometidos en general por todos”; “retroalimentación escrita para gramática y en video la fonética”. La primera podría hacer referencia a una retroalimentación global que trate los errores más frecuentes del grupo y la segunda está ligada al uso de videos para retroalimentar la fonética.

De igual manera, el grupo de control se mostró satisfecho con la retroalimentación brindada tras la única entrega de cada producto, con comentarios como: “me parece que las

retroalimentaciones brindadas para cada uno de los trabajos fueron de mucha utilidad; me gustaría que continuasen siendo así”; “me parece excelente el tipo de retroalimentación que hace, es uno de los pocos”. Sin embargo, presentaron más sugerencias, a pesar de ser un grupo con menos participantes: “me parece que la retroalimentación implementada hasta ahora está muy bien. Tal vez se podría agregar una antes de la entrega final del proyecto”; “un audio con mis errores”; “me gusta que nos corrija los errores. Pero me gustaría saber también los aspectos buenos en los que destaque”; “no sé, aunque personalmente me gustan las retroalimentaciones colectivas”. Las primeras tres sugerencias señalan técnicas de retroalimentación aplicadas en el grupo experimental. La primera hace referencia a la entrega de borradores, lo cual fue el núcleo del tratamiento experimental en el otro grupo; la segunda menciona el uso de audios para indicar errores, lo cual se empleó en la mayoría de las ocasiones en el grupo experimental para retroalimentar en fonética, y la tercera señala la retroalimentación de puntos positivos, que siempre fueron parte de la estructura de la retroalimentación en la intervención experimental, como fue indicado con anterioridad.

En relación con las notas resultantes de las pruebas, la Tabla 4 presenta los promedios finales en los componentes pragmático, gramatical y fonético, teniendo en cuenta cada uno de los proyectos, los cuales muestran resultados positivos en ambos grupos. Sin embargo, en cada uno de los criterios, el grupo experimental obtuvo mejores resultados que el de control. Con el fin de entender mejor los resultados, se realizó 1 equivalencia sobre 5 a partir del número original de puntos, que varía según el criterio. Para el cálculo de estos promedios, en el grupo experimental se tuvieron en cuenta los productos que contaron con borradores corregidos y en el grupo de control los trabajos entregados.

TABLA 4. *Notas finales de cada prueba*

Prueba	Grupo experimental	Grupo control
Componente pragmático	4,98	4,79
Componente gramatical	4,9	4,54
Componente fonético	4,67	4,49
Promedio	4,79	4,5

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

Los resultados anteriores configuran los siguientes hallazgos. En primer lugar, en relación con el compromiso conductual de los estudiantes con la práctica ligada a la retroalimentación formativa, podemos señalar que están más motivados a utilizar la retroalimentación de forma activa cuando lo consideran necesario para alcanzar sus metas y cuando hay consecuencias implicadas en el uso o desuso de la retroalimentación. Como evidencia, en los resultados encontramos las declaraciones de los participantes del grupo experimental sobre las diversas ventajas de la retroalimentación anticipada, principalmente el aprendizaje basado en los errores y la mejora de la calidad del trabajo que resultaron en notas sobresalientes. En otras palabras, la gran mayoría realizó las correcciones solicitadas en la retroalimentación probablemente porque les ayudaría a lograr una competencia comunicativa superior reflejada en una mejor calificación en la versión final (consecuencias positivas de la retroalimentación). En este orden de ideas, se puede deducir que las correcciones en el grupo de control fueron muy bajas, puesto que no hubo consecuencia alguna en términos de nota o de resultados en el uso o desuso de la retroalimentación.

Este primer punto es fundamental, ya que pudimos descubrir que los estudiantes mantienen una pobre interacción con las oportunidades de práctica proporcionadas en la retroalimentación final, en este caso, del grupo de control. Esto se pudo observar en el pobre porcentaje de estudiantes de este grupo (8%) que interactuaron con la retroalimentación. De esta manera, se pone en perspectiva los esfuerzos de los docentes que optan por esa técnica de retroalimentación, toda vez que observamos que los estudiantes no les sacan provecho a estas oportunidades de mejora cuando se les brinda una sola retroalimentación final. Por consiguiente, resulta conveniente presentar borradores a los cuales se les dé retroalimentación que los estudiantes deban utilizar por medio de actividades de práctica con el fin de lograr un verdadero impacto en el aprendizaje.

Igualmente, hubo gran puntualidad en el envío de los borradores, que se valoró por medio de la rúbrica de evaluación, puesto que la entrega puntual de las primeras versiones representó el 10% de la nota final de cada proyecto. Por tal motivo, se aconseja el uso de rúbricas analíticas de evaluación en las que la puntualidad sea un criterio, sabiendo ya que ello puede incrementar el compromiso conductual de los estudiantes en lo referente a la entrega de los borradores y de las versiones finales en las fechas estipuladas.

De la misma manera, los estudiantes del grupo experimental se mostraron muy conformes con la metodología de retroalimentación formativa, que los ayudó a lograr excelentes resultados en cada una de las asignaciones. Sus percepciones nos ayudan a confirmar la eficacia del estímulo experimental, mientras que los resultados de la encuesta evidencian que la mayor parte de este grupo prefirió la actividad de autocorrecciones guiadas frente a la posible entrega de correcciones ya realizadas por el docente. Podemos entonces constatar que, aunque esta

estrategia de remediación implique más esfuerzo por parte de los estudiantes, fue bastante apreciada, debido a sus grandes ventajas, que inciden favorablemente en el aprendizaje de la lengua. Por otro lado, el grupo control, al no haber recibido el tratamiento experimental, no tuvo la oportunidad de ver los beneficios de la práctica ligada a la retroalimentación y, por ende, la mayoría optó por una retroalimentación con correcciones ya efectuadas por el instructor, sin actividades de autocorrección guiada.

Además, las percepciones de los estudiantes de ambos grupos confirman su gran satisfacción con el aprendizaje basado en proyectos, por lo que podemos destacar el óptimo desarrollo del trabajo colaborativo en el aprendizaje en línea. En un principio, el aislamiento causado por la emergencia sanitaria del covid-19 acarrió dificultades en el desarrollo de la interacción entre estudiantes, lo cual es claramente un aspecto primordial en el aprendizaje de idiomas extranjeros. Por lo tanto, la pedagogía basada en proyectos podría ser motivante para desarrollar el trabajo colaborativo, que en el caso de este proyecto brindó resultados académicos óptimos y alta satisfacción por parte de los educandos.

En términos generales, un punto muy positivo que facilitó la experiencia fue la colaboración de los estudiantes de ambos grupos a lo largo de todo el proceso, quienes se mostraron muy participativos y agradecidos con la calidad del programa de francés en su aprendizaje. Me sorprendió su motivación y seriedad con su proceso académico, más teniendo en cuenta que el curso de francés no tiene créditos en ninguna de las carreras, lo cual implica que la nota final de la materia no afecta su promedio. Por ende, tiende ser un reto extra el hecho de compenetrarlos con el curso, lo que en este caso se logró con éxito.

Respecto de los resultados académicos, pudimos observar notas positivas en ambos grupos. Como se mencionó previamente, el

grupo experimental obtuvo resultados superiores: 4,79 frente a un 4,5 en el grupo de control, gracias a la retroalimentación formativa con oportunidades de práctica. En lo concerniente a la competencia pragmática, la razón primordial por la cual los estudiantes del grupo de control obtuvieron un promedio de nota inferior fue la omisión de ciertos elementos solicitados en las instrucciones, tales como el tiempo mínimo de duración de los videos y la inclusión de información clave. Resulta interesante recalcar que esta omisión ocurrió en ciertos casos en el grupo experimental durante la entrega de los borradores, pero como estas faltas fueron remediadas gracias a la retroalimentación, los productos finales cumplieron con los estándares.

Pasando a la competencia morfosintáctica, con frecuencia estudiantes del grupo de control omitieron varios de los objetivos gramaticales exigidos en las indicaciones, como el uso del imperativo en el proyecto de la receta para indicar el paso a paso y de los adjetivos demostrativos en el proyecto del clima y de la ropa, consistente en señalar cada prenda. A esto se adicionan errores gramaticales del nivel que claramente afectaron el criterio. Los más comunes estuvieron relacionados con las contracciones, la falta de artículos, la concordancia en género (masculino y femenino) y número (singular y plural) y los artículos partitivos. Otro factor que perjudicó este criterio gramatical fue el uso de estructuras avanzadas que no se adaptaban al nivel intermedio del A2.1, como probable consecuencia de la utilización de traductores automáticos. Tal como sucedió anteriormente con la competencia pragmática, en el grupo experimental fueron presentados borradores en los que se empleaban estas estructuras avanzadas. Ahora bien, gracias a la retroalimentación, los estudiantes lograron remediar estas fallas. Terminando con la competencia fonética, naturalmente el grupo experimental logró obtener un mejor desempeño, ya que

la gran mayoría tuvo en cuenta las correcciones de pronunciación efectuadas en la retroalimentación de los borradores.

Cabe resaltar que el grupo control también logró obtener resultados satisfactorios correspondientes al nivel, que se puede explicar por su motivación y su sentido de responsabilidad, como se mencionó previamente. Sin embargo, la calidad de los productos del grupo experimental a menudo superó las expectativas de lo establecido por el nivel A2.1, lo cual no se pudo ver reflejado en las notas, puesto que en las rúbricas de evaluación hay límites definidos correspondientes al nivel.

En suma, los tres puntos anteriores me han permitido confirmar la eficacia del desarrollo de los conocimientos procedimentales de la evaluación auténtica en el marco del aprendizaje por proyectos, como reemplazo de las evaluaciones tradicionales, que priorizan los conocimientos declarativos. La retroalimentación formativa brindada en esta intervención tuvo como gran objetivo instaurar la evaluación al servicio del aprendizaje para que por medio de ella los estudiantes logren avanzar en sus competencias en un contexto pedagógico provechoso y motivante.

CONCLUSIONES

En este estudio, examinamos la influencia de la retroalimentación formativa en el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje, así como en sus percepciones y en su progreso lingüístico, todo en el marco del enfoque orientado a la acción. Después de comparar entre un grupo experimental y un grupo de control, pudimos descubrir que la retroalimentación formativa en un momento propicio impacta positivamente su compromiso con la retroalimentación y, por ende, con el aprendizaje de los estudiantes. Por tal motivo, se recomienda que los docentes les propongan la elaboración de borradores a partir de los cuales la

retroalimentación con práctica conlleve mejoras en el proceso de aprendizaje significativo.

Al ser una investigación cuasiexperimental llevada a cabo dentro de un contexto universitario específico con un grupo reducido de estudiantes, los resultados no son aptos para generalización. No obstante, van de la mano con las posturas presentadas en el marco teórico, puesto que se aconseja fuertemente la integración de la evaluación en un proceso realmente formador para los estudiantes y así tratar de alejarse de las evaluaciones sumativas, que se han impuesto fuertemente a lo largo de la historia educativa reciente. Asimismo, se dio prioridad a las retroalimentaciones individuales sobre las globales, por sus grandes ventajas, previamente mencionadas. Por otro lado, el presente estudio ha podido proporcionar ideas a la comunidad investigativa sobre el trabajo en el compromiso e interacción de los estudiantes con la retroalimentación ligada a la práctica, lo cual es un aspecto que no se ha investigado en profundidad. Aconsejo a futuros investigadores ahondar en este tema, idealmente con la ayuda de un número mayor de participantes, y así desarrollar más exhaustivamente el tema de la retroalimentación formativa que, en general, ha sido descuidado por los docentes de todas las áreas educativas.

Referencias

- Eaquals, ACPLS/CASLT, CIEP y Eurocentres (2015). *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*. Eaquals. https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Inventaire_ONLINE_full.pdf
- Ambrose, S., Bridges, M., DiPietro, M., Lovett, M. y Norman, M. (2017). *Cómo funciona el aprendizaje: 7 principios básicos en la investigación para una enseñanza inteligente*. Universidad del Norte.
- Baptista, M., Fernández, C. y Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. 6 ed. McGraw-Hill Interamericana.
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 7-1, 87-100. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1404>
- Bertocchini, P. y Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. CLE International.
- Blumenfeld, P., Fedricks, J. y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Boissard, P. (2016). L'évaluation formative : un outil de progression. *Synergies France*, 10, 123-132. <https://gerflint.fr/Base/France10/boissard.pdf>
- Bracke, A. (2001). Activité langagière et pédagogie de projet. *Le français dans le Monde. Recherches et Applications*, 30, 175-187. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6996244>
- Brossard, L. (1999). Entrer dans la construction des compétences. *Vie pédagogique*, 112.
- Brown, J. (1989). Language programme evaluation: A synthesis of existing possibilities. En Johnson, R. (ed.), *The second language curriculum*. Cambridge University Press.

- Chan, L. y Cole, P. (1994). *Teaching principles and practice*. 2 ed. Prentice Hall.
- Darling-Hammond, L., Goldman, S. y Zielezinski, M. (2014). Using technology to support at-risk students' learning. Alliance for Excellent Education, Scope. https://www.researchgate.net/publication/299951721_Using_Technology_to_Support_At-Risk_Students'_Learning
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Marco ELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 24.
- Graham, C., Halverson, C. y Henrie, C. (2015). Measuring student engagement in technology-mediated learning: A review. *Computers and Education*, 90, 36-53. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.005>
- Grasso, L. (2006). *Encuestas. Elementos para su diseño y análisis*. Encuentro.
- Hamez, M.-P. (2012). La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. *Le Français Aujourd'hui*, 176, 77-90. <https://hal.univ-lille.fr/hal-01663310>
- Hammond, R. (1973). *Evaluation at the local level*. Worthen and Sanders.
- Johnson, R., Johnson, D. y Smith, K. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Interaction Book.
- Martínez, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000200002&lng=es&tlng=es.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-237704_archivo_pdf_marco_europeo.pdf
- Ormrod, E. (2005). *Aprendizaje humano*. 4 ed. Pearson.

- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría de Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89-96. <https://doi.org/10.7440/res18.2004.08>
- Pavón, E. (2019). Desarrollo de observación, reflexión y retroalimentación en las educadoras para favorecer el juego, desarrollo, bienestar e involucramiento en los niños de centros infantiles. [Tesis] Maestría en Desarrollo Temprano y Educación Infantil, Universidad Casa Grande, Departamento de Posgrado.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 347, 37-40.
- Puren, C. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique de langues-cultures étrangères. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, 45.
- Reinhardt, C. (2009). Pour une application des trois compétences du CECR en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie de projet et de l'enseignement/apprentissage par les tâches. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, 45.
- Reinhardt, C., Robert, J. y Rosen, E. (2011). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Hachette.
- Roca, J. (1991). Percepción: usos y teorías. *Apunts. Educació Física i Esports*, 3(25), 9-14.
- Ruiz-Fajardo, G. (1993). Perspectivas metodológicas para la investigación dentro del aula de L2. *El español como lengua extranjera. De la teoría al aula*. [Actas], Tercer Congreso Nacional de ASELE. Universidad de Málaga.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Rand McNally.
- Smith, K. (1996). Cooperative learning: Making "groupwork" work. *Active learning: Lessons from practice and emerging issues. New Directions for Teaching and Learning*. Jossey-Bass.
- Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, 45.

- Veltchef, C. (2009). Évaluer par les tâches : une évaluation formative accessible aux enseignants et aux apprenants. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, 45.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33689437.pdf>
- Yang, Y. (2011). Engaging students in an online situated language learning environment. *Computer Assisted Language Learning*, 24(2), 181-198. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.538700>

Les facteurs de motivation, l'engagement et l'identité professionnelle des enseignants d'anglais de spécialité en BTS : résultats d'une enquête

Motivational factors, commitment, and professional identity of teachers of specialized English in vocational training in French higher education (BTS): results of a survey

*Factores de motivación, desempeño e identidad profesional de los profesores de inglés especializado en el Diploma de estudios superiores (BTS): resultados de una encuesta**

Claire Chaplier^a

Université Toulouse 3, Toulouse, France

Sylvie Chapus^b

Lycée Privé Billières, Toulouse, France

* Article de réflexion.

Reçu: 26 juin 2022 - Accepté: 23 novembre 2022

^a Ph.D. HDR, en études anglophones.

Professeure des Universités.

claire.chaplier@univ-tlse3.fr - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9735-3560>

^b Master DIDALAP (Didactique des Langues dans les Activités Professionnelles).

Professeure d'anglais en classe de BTS.

sylvie.chapus@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7474-1141>

Cómo citar: Chaplier, C. et Chapus, S. (2021). Les facteurs de motivation, l'engagement et l'identité professionnelle des enseignants d'anglais de spécialité en BTS : résultats d'une enquête. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 15(1), pp. 50-88.

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.15446/MALE.V15N1.103353](https://doi.org/10.15446/MALE.V15N1.103353)

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

RÉSUMÉ

La motivation des enseignants d'anglais en classe de BTS est une thématique de recherche peu étudiée. En effet, ces enseignants se trouvent face à des étudiants peu motivés qui doivent être opérationnels à l'issue de leur formation, ce qui pourrait avoir un impact sur la motivation et l'identité professionnelle des enseignants. La motivation étant un processus non mesurable, cet article a pour objectif essentiel d'éclaircir les facteurs de motivation des enseignants d'anglais de spécialité en BTS et leur engagement. Un autre objectif est d'examiner les conséquences éventuelles sur la construction de leur identité professionnelle. Cette recherche exploratoire a été menée sous la forme d'enquêtes dans l'Académie de Toulouse, en France, auprès d'enseignants d'anglais en BTS. Les résultats ont révélé que pour la majorité des enseignants, malgré des contraintes institutionnelles importantes, la relation avec les étudiants et l'autonomie dans leurs pratiques enseignantes leur permettent de poursuivre leur mission. Cette recherche a souligné l'existence de liens entre les représentations que les enseignants ont de leur profession et leur identité professionnelle.

Mots clés: *anglais de spécialité, BTS, engagement, enquêtes, facteurs de motivation des enseignants, identité professionnelle, représentations.*

ABSTRACT

The motivation of English teachers in vocational training in higher education (BTS) is a rarely studied research topic. Indeed, these teachers are faced with unmotivated students who must be operational at the end of their training, which could have an impact on the teacher's motivation and professional identity. As motivation is a non-measurable process, the main objective of this article is to clarify the motivational factors of teachers of specialized English in BTS and their engagement. Another objective is to examine the possible consequences on the construction of their professional identity. This exploratory research was conducted with the teachers concerned in the form of surveys in Toulouse area in France. Results reveal that for the majority of teachers, despite significant institutional constraints, their relationship with students and their autonomy in their teaching practices allow them to continue their mission. This research highlights the existence of links between teachers' representations of their profession and their professional identity.

Keywords: *engagement, motivational factors of teachers, professional identity, representations, specialized English, survey, vocational training in higher education.*

RESUMEN

La motivación de los profesores de inglés especializado en el Diploma de estudios superiores de BTS, es un tema de investigación poco estudiado. En efecto, estos profesores se enfrentan a alumnos poco motivados que deben ser operativos al final de su formación, lo que podría repercutir en la motivación e identidad profesional de dichos profesores. Dado que la motivación es un proceso no medible, el objetivo principal de este artículo es aclarar los factores de motivación de los profesores de inglés especializado en BTS así como su desempeño. Otro objetivo es examinar las posibles consecuencias en la construcción de su identidad profesional. Esta investigación exploratoria se realizó en forma de encuestas en la academia de Toulouse, en Francia, con profesores de inglés especializado en BTS. Los resultados revelaron que, para la mayoría de los profesores, a pesar de las importantes limitaciones institucionales, la relación con los estudiantes y la autonomía en sus prácticas docentes les permitían cumplir su misión. Esta investigación puso de manifiesto la existencia de vínculos entre las representaciones que los profesores tienen de su profesión y su identidad profesional.

Palabras clave: *desempeño, diploma de estudios superiores, factores de motivación de los profesores, identidad profesional, encuesta, inglés especializado, representaciones.*

LA MOTIVATION DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS en classe dite de Brevet de techniciens supérieurs (BTS¹) reste un thème de recherche peu étudié jusqu'à présent. Pourtant de nombreuses études figurent sur la motivation des apprenants et un peu moins sur les enseignants. Le présent article a pour objectif principal d'analyser, à travers une recherche exploratoire fondée sur une méthodologie qualitative², le processus de motivation des enseignants d'anglais en BTS en France. Notre second objectif est d'examiner son impact éventuel sur la construction de leur identité professionnelle.

Dans la mesure où la motivation est représentée comme un processus psychologique (Fenouillet, 2012), il nous semble difficile de la mesurer. Fenouillet (2012) envisage la motivation comme « un construit psychologique composé d'étapes, créé par des facteurs internes et/ou externes à l'organisme, qui peut ou non avoir pour effet de conduire l'individu à prendre certaines décisions, à mettre en place certaines stratégies pour aboutir à un ou à plusieurs résultats consciemment anticipés ou non » (p. 63). Nous nous appuyons sur le modèle intégratif de Fenouillet (2012) pour faire des rapprochements entre les théories motivationnelles sur la base des concepts (utilisés ou avec de fortes ressemblances), d'où notre intérêt pour la théorie de Fenouillet, le modèle de Dörnyei (2001) et la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985), dont l'intérêt s'explique par les trois besoins psychologiques fondamentaux de l'individu – d'autonomie, de compétence et d'affiliation –, qui nous semblent pertinent d'examiner chez les enseignants de BTS. C'est pourquoi dans cette perspective nous nous attacherons, comme le préconisent Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019), aux données observables – les facteurs – et à d'autres

1 Le BTS est un diplôme national d'Etat de niveau bac+2 (France).

2 Cette recherche a été conduite dans le cadre d'un mémoire de master (Chapus, 2020).

concepts comme l'engagement³ qui est « quantifiable » (*Ibid.*). Nous étudierons les facteurs internes (ex. goût pour la discipline) et externes (ex. conditions de travail) de la motivation qui incitent des personnes à devenir enseignants d'anglais en BTS ainsi que ceux pour continuer dans cette profession, c'est-à-dire que nous analyserons ce qui influence la persistance dans cette profession. Pour ce faire, nous nous intéresserons aux représentations des enseignants dont Starkey-Perret (2013) nous explique l'importance : les représentations qu'ils construisent sur leur rôle font émerger « la nature complexe de [leur] investissement » (p. 4) ou de leur engagement. Puis, nous mettrons en lumière dans quelle mesure les représentations que les enseignants ont de leur profession permettent de construire leur identité professionnelle. Notons que Starkey-Perret (2013) souligne l'influence des retours sur investissement⁴ « d'ordre symbolique ou matériel » (p. 5) pour le développement de l'identité professionnelle des enseignants.

Avant de nous arrêter sur les concepts de motivation et d'identité professionnelle, nous précisons la formation des enseignants d'anglais en BTS afin de voir si cette formation entre en jeu dans la motivation des enseignants.

CONTEXTE : LES ENSEIGNANTS DE LANGUES ÉTRANGÈRES EN SECTION DE TECHNICIEN SUPÉRIEUR

Le brevet de technicien supérieur (BTS) est un diplôme national de l'enseignement supérieur professionnel français créé par le décret du 26 février 1962. Il se prépare dans une section de technicien supérieur (STS).

3 « Le degré d'implication d'une personne dans une tâche » (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019, p. 209).

4 Dörnyei (2009) se réfère au concept d'investissement (Norton, 1995) que Reeve (2014) appelle « engagement ». Donc ici l'engagement et l'investissement seraient équivalents.

Il n'existe pas de concours de recrutement d'enseignants spécifique aux STS ni de formation particulière pour les futurs enseignants de ces filières. Il suffit d'être titulaire d'un CAPES⁵ ou d'une agrégation pour avoir accès aux heures d'enseignement en BTS.

Programmes

Les programmes d'anglais en BTS sont définis par les référentiels de chaque BTS. Cependant, ils sont rarement détaillés. Ceci pose des difficultés aux enseignants d'anglais qui sont alors peu guidés par les textes sur le contenu pour créer leurs cours. Dans toutes les STS (accessibles uniquement avec le baccalauréat pour les étudiants depuis 2019⁶), la première langue étrangère est généralement l'anglais. Les candidats devront avoir atteint le niveau B2 (Conseil de l'Europe, 2001) à la fin de la 2^e année, niveau difficile à atteindre pour la plupart d'entre eux.

Le public d'étudiants en STS

La massification des étudiants dans le secteur post-baccalauréat a débuté dans les années 1960 et depuis le public a beaucoup changé (Mettetal, 2020). Il existe un système de discrimination positive pour les titulaires de baccalauréat professionnel sous forme de quota obligatoire, à condition que le domaine du BTS soit cohérent avec le domaine du baccalauréat professionnel. De nombreux titulaires de baccalauréats technologiques s'inscrivent dans cette formation bien qu'ils bénéficient de cette discrimination positive plutôt en Institut universitaire de technologie. Il reste donc peu de places pour les bacheliers

5 L'agrégation et le CAPES sont deux concours de recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire français.

6 Un décret en date du 21 mars 2019 rend obligatoire l'obtention du baccalauréat pour être admis en STS.

des séries générales (séries qui tendent à disparaître depuis la réforme du lycée).

Certains étudiants qui ont échoué à l'université ou qui ont décidé de changer d'orientation postulent dans les filières de BTS. Le niveau d'anglais s'avère extrêmement hétérogène (de A2 à C2). Les comportements d'une minorité ne sont pas toujours conformes à ceux d'étudiants majeurs. Vraisemblablement, certains manquent de maturité ou d'intérêt pour la filière ou l'anglais. Quelques étudiants auront fait un choix d'orientation par dépit, et cela peut expliquer leur désaffection.

Langue de spécialité

Les filières de STS faisant partie de l'enseignement supérieur impliquent un enseignement de la langue de spécialité (LSP). En France, les chercheurs tels que Petit (2002) s'orientent plutôt vers l'anglais de spécialité (ASP) définie comme « la branche de l'anglistique qui traite de la langue, du discours et de la culture des communautés professionnelles et groupes sociaux spécialisés anglophones et de l'enseignement de cet objet » (p. 2).

On peut dire que la LSP est la langue utilisée entre professionnels d'un même domaine. Elle se caractérise non seulement par la terminologie et d'autres aspects linguistiques (grammaire, style, etc.) mais également par la culture spécifique des milieux qui utilisent cette langue (Trouillon, 2010).

Deux difficultés concernent l'ASP dans les filières des STS. La première réside dans le grand nombre d'ASP. Effectivement, presque chaque filière en possède une, sauf si les professions sont du même domaine comme le commerce par exemple. La deuxième provient de la manière de faire concorder le niveau des supports et des évaluations aux niveaux du CECRL tout en conservant la spécificité de l'ASP. En effet, la langue professionnelle n'est pas

toujours prise en compte dans ce cadre, malgré la publication du volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2018).

CADRE THÉORIQUE

Motivation

Le terme de motivation est utilisé dans le langage courant (Fenouillet, 2017), alors qu'il est distinct dans un cadre de recherche. De nombreux chercheurs se sont emparés du concept de motivation pour tenter de le définir, et de nombreuses théories sont apparues dans différents domaines de recherche, tout particulièrement en psychologie.

Nous nous concentrerons sur la motivation qui est considérée comme un processus psychologique plutôt que comme un état dans le cadre des apprentissages (Fenouillet, 2012). La motivation fluctue en permanence en fonction des individus, des périodes de la vie, du contexte et de l'environnement socio-culturel dans lequel vivent les individus. Nous nous référons au modèle de Dörnyei (2001) sur la motivation des apprenants de langue seconde, repris par Fenouillet (2010), pour aborder la formation des adultes. Étant donné que notre étude porte sur la motivation des enseignants d'anglais en BTS et que la motivation n'est pas mesurable, nous nous intéresserons à la notion d'engagement des apprenants adultes dans la formation. En effet, sa vision psychologique du concept de la motivation appliquée à la formation des adultes nous aidera à mieux comprendre comment les besoins en formation des enseignants peuvent être satisfaits et quelle sorte de formation ces derniers préféreraient. Bien que la motivation chez les apprenants adultes soit souvent issue des théories du monde scolaire ou universitaire, Fenouillet l'envisage différemment et prend en compte les émotions. Par exemple, l'évaluation des connaissances chez les adultes est problématique car elle touche à l'estime de

soi. Contrairement aux élèves, qui sont contraints tout le long de leur scolarité d'accepter le contenu de leur formation et des évaluations régulières, les adultes peuvent être acteurs de leurs choix de formation et construire leur formation. La motivation est donc un processus basé sur une combinaison de facteurs – internes et externes – qui explique la dynamique individuelle d'engagement en formation pour adulte.

Fenouillet (2009) fait le lien entre « motivation » et « persistance » qu'il explique ainsi : « La motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action » (p. 3). La persistance étant une notion importante dans la formation ou dans l'exercice d'une profession, Fenouillet (2010) la caractérise comme suit :

Adopter un comportement sur la durée peut s'expliquer d'un point de vue motivationnel à partir du moment où son maintien nécessite l'exercice volontaire d'une certaine force [...]. Expliquer la persistance consiste donc à comprendre la nature de cette volonté à faire perdurer l'action ou le comportement (s.p.).

Dörnyei (2009) a postulé le paradigme lié à la construction de l'identité qui a lui aussi un champ d'application plus grand que celui de la didactique de la langue seconde. Cet auteur fait le lien entre l'engagement de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, ses motifs internes et les pressions sociales, qui peuvent influencer sa motivation, motivation qui peut être changeante. Les enseignants sont des apprenants non seulement avant leur entrée dans la profession mais aussi tout au long de leur vie professionnelle. Les émotions qu'ils ressentent vont avoir un impact sur leur motivation et sur leur identité professionnelle.

Théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination (TAD), développée par Deci et Ryan (1985), est une théorie psychologique de la motivation et de la personnalité. Selon la TAD, différents types de motivation peuvent être repérés et classés en fonction de leur degré d'autodétermination. Par exemple, une motivation est qualifiée d'autodéterminée lorsque l'individu accomplit l'activité par lui-même. La motivation est « non autodéterminée » lorsque l'individu répond à une pression externe ou interne en exécutant une activité.

En outre, cette théorie s'appuie sur trois types fondamentaux de besoins psychologiques que les individus cherchent à satisfaire :

- » Les besoins d'autonomie.
- » Les besoins de compétence.
- » Les besoins d'affiliation (de relation avec autrui).

Identité professionnelle

Distinction entre métier et profession

Adam (2012) distingue le métier de la profession. Le métier fait référence à une manière d'être, à une pratique, alors que la profession fait référence à une déclaration de ses convictions, de ses idées, de son engagement. Selon Jellab (2017), depuis la création en 2013 des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation⁷, l'injonction à la professionnalisation est forte. Les professions qui ont un rapport avec les autres sont des professions en constante évolution. Cette injonction à la professionnalisation montre la nécessité de *"se former tout au long de la vie"* et d'élargir son domaine de compétences à des savoir-faire ne se limitant pas à un perfectionnement dans sa *"discipline"* (p. 4).

7 Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013.

Définition

Perez (2006) affirme que « l'identité s'inscrit dans une perspective dynamique et intègre les différentes expériences de l'individu tout au long de la vie », c'est-à-dire que l'individu doit s'adapter « aux changements plus ou moins souhaités et/ou contrôlés » qui s'opèrent dans sa vie professionnelle tout en essayant de « rester le même au fil du temps » (p. 209). « Il élabore une image de soi en relation (accord, tension, contradiction) avec celle que, selon lui, les autres lui attribuent. Cela conduit à un sentiment de reconnaissance ou de non-reconnaissance d'autrui essentiel dans la construction identitaire » (p.110). L'identité professionnelle est un ensemble de représentations que l'individu se fait de « la discipline, du métier, des pratiques professionnelles » (p. 110). Ces représentations sociales sont porteuses de valeurs et rendent la pratique plus significative. Autrement dit, en fonction de ces représentations, l'individu va pouvoir s'impliquer dans son travail selon les valeurs qui lui sont propres, à condition de ressentir une forme de contrôle sur ce qu'il fait et également à condition qu'il en tire une certaine reconnaissance sociale.

Ces recherches nous amènent à envisager l'identité professionnelle comme suit : c'est un processus progressif car l'identité professionnelle se construit au fil du temps et par rapport à l'expérience professionnelle acquise. Cela signifie s'identifier, reconnaître appartenir à telle ou telle profession et être reconnu par les acteurs sociaux avec qui l'individu est en relation. L'identité professionnelle est profondément liée à l'identité personnelle (Moyné, 2000), l'une déteint sur l'autre. Cet auteur déclare que c'est le regard de l'autre qui peut mettre mal à l'aise.

MÉTHODOLOGIE

Notre question de recherche est la suivante : qu'est-ce qui motive un enseignant d'anglais à choisir d'enseigner en BTS et qu'est-ce qui lui permet de continuer dans cette profession ?

Pour répondre à la question de recherche, nous avons mis en place une recherche exploratoire en 2020 fondée sur une méthodologie qualitative. L'objectif est de mettre en lumière les facteurs de motivation des enseignants d'ASP en BTS dans le processus de motivation, notamment en début de carrière, et ce qui les incite à continuer dans cette profession (persistance). Nous examinerons comment ces facteurs de motivation influencent leurs représentations de la profession. Nous analyserons également dans quelle mesure ces représentations sont en lien avec les besoins de compétences (TAD) et quelle identité professionnelle ils ont construite. Nous partirons de leurs ressentis.

La méthodologie comprend deux types de méthodes de collecte de données : un questionnaire et des entretiens. Un questionnaire a été distribué à des enseignants d'anglais en BTS uniquement de 93 établissements publics et privés de l'Académie de Toulouse. L'échantillon est relativement réduit dans la mesure où nous n'avons obtenu que 33 réponses sur une centaine de lycées proposant des filières de STS, ce qui nous permet cependant d'esquisser des pistes qui seront utiles dans le cadre d'une recherche collaborative ultérieure avec tous les lycées en France. Les questions portent sur les raisons qui ont incité les enseignants d'anglais à enseigner en BTS, sur les raisons qui les confortent dans l'exercice de leur profession et sur celles qui les découragent ainsi que sur les représentations sociales de cette profession.

Après avoir examiné les résultats de ce questionnaire, nous avons complété notre recherche en menant des entretiens semi-directifs (Blanchet & Gotman, 2007) avec des enseignants d'anglais de

BTS aux profils spécifiques. L'objectif était d'éclaircir certains points qui ont émergé dans les réponses des questionnaires. Nous avons analysé les profils des seize répondants et nous en avons sélectionné quatre qui ont des caractéristiques différentes – débutant, expérimenté, natif, qui a vécu à l'étranger, homme, femme –, dans le but d'obtenir des opinions et des ressentis distincts et ainsi, essayer d'obtenir une vision multiple de la profession ou de faire ressortir une tendance commune. Les entretiens individuels ont été enregistrés via la plateforme de visioconférence Zoom.

Élaboration du questionnaire et des entretiens

Afin de construire les questions, nous nous sommes appuyés sur la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985), notamment pour les facteurs internes de motivation dont le besoin de compétence en LSP. Par conséquent, nous avons posé des questions sur les besoins en formation initiale et en formation continue, le besoin d'autonomie avec des questions sur le travail en équipe et la collaboration pour l'apprentissage par l'enseignant lui-même de la LSP, le besoin d'affiliation ou de lien social. Ensuite, nous avons construit des questions sur les facteurs externes de motivation, notamment le besoin de retour sur leur travail pour comprendre si le travail effectué doit être amélioré, s'il est approuvé par des personnes externes et, enfin, les facteurs de démotivation (Knoerr, 2005).

Les questions sur les postures des enseignants⁸ s'appuient sur Bucheton et Soulé (2009) et celles sur l'identité professionnelle des enseignants sont basées sur Perez (2006). Le besoin de reconnaissance au travail s'inspire de la notion de reconnaissance

8 Les différentes postures sont : la posture de contrôle, la posture d'accompagnement, la posture de lâcher-prise, la posture de sur-étayage, la posture d'enseignement, la posture du "magicien".

évoquée par Brun (2008) : « la reconnaissance au travail est un élément essentiel pour préserver et construire l'identité des individus, donner un sens à leur travail, favoriser leur développement et contribuer à leur santé et à leur bien-être » (p. 3).

Afin de compléter cette enquête, nous avons mené quelques entretiens semi-directifs individuels, en nous appuyant sur la tendance qui se dégageait des réponses au questionnaire. Ces réponses nous ont aidés à mieux identifier les ressentis des répondants quant à leurs facteurs de motivation, leur perception de l'autonomie et du travail en équipe, de leur engagement professionnel, de leur estime d'eux-mêmes et leur besoin de reconnaissance et leurs besoins en formation, leur perception de la profession, et enfin, leur identité professionnelle. Des questions ouvertes ont été posées sur le passé et le présent de la vie professionnelle de l'enseignant.

Participants

Sur les 33 répondants, cinq sont des hommes et 28 sont des femmes. La majorité des répondants (52 %) ont entre 33 et 50 ans, 39 % des répondants ont entre 51 et 62 ans contre seulement 9 % qui ont entre 23 et 32 ans. La grande majorité (82 %) sont nés en France contre seulement 12 % dans des pays anglophones, donc des natifs (Royaume-Uni, États-Unis, Inde), et deux répondants en provenance d'Afrique francophone. Une seule personne n'a pas répondu à la question sur le pays de naissance, la question étant facultative.

Pour les études disciplinaires suivies, 87,9 % des répondants ont suivi des études de littérature et civilisation anglaises. Seulement cinq personnes ont suivi des études d'anglais appliqué et deux des études de commerce ou gestion, un des études scientifiques et un des études agricoles, sachant que des personnes ont suivi plusieurs types d'études disciplinaires. La majorité a une maîtrise

ou un Master 1 (40 %), 33 % possède un Master 2, 18 % une licence, 9 % des diplômes équivalents au Master 2.

Quant au milieu socio-professionnel, 23 répondants viennent de la classe moyenne (cadres et professions intellectuelles supérieures, artisans, commerçants et chefs d'entreprise, et professions intermédiaires), trois du milieu ouvrier, deux du milieu agricole et cinq ont des parents employés.

Les quatre profils différents retenus pour les entretiens sont :

R1 est une femme francophone agrégée de l'enseignement public de 56 ans, de formation littéraire, son ancienneté en BTS est de cinq ans. Elle fait deux heures par semaine en BTS.

R2 est un homme natif d'un pays anglophone, âgé de 41 ans, avec cinq ans d'ancienneté en BTS dans deux filières différentes (esthétique et photographie). Il a une expérience de onze ans en tant que professeur d'anglais en Espagne.

R3 est une femme de 41 ans, francophone, certifiée, de 2^e carrière, de l'enseignement public, qui enseigne depuis 2019 en BTS à temps partiel imposé par la disponibilité des heures, le reste des heures sont effectuées dans le secondaire. Elle a une expérience en entreprise dans le secteur de l'informatique et réseaux. C'est une personne débutante dans l'enseignement en BTS.

R4 est une femme francophone de 38 ans, dans l'enseignement public, certifiée, à temps partiel par choix en BTS, le reste des heures se font dans le secondaire.

ANALYSE DE QUESTIONNAIRES

Facteurs internes de motivation : besoin de compétence et de formation

Nous analysons comment le besoin de compétence est exprimé parmi les enseignants d'anglais en BTS par rapport à l'ASP et nous verrons s'ils éprouvent du stress lorsqu'ils débutent dans

cet enseignement. Nous nous penchons également sur le besoin de formation (TAD).

Tout d'abord, nous avons vérifié si les enseignants sondés savent ce qu'est l'ASP (besoin de compétence et LSP). Nous avons noté quelques contradictions entre certains des facteurs internes. Par exemple, les enseignants veulent être autonomes tout en souhaitant que ce soit l'institution qui propose des formations d'une manière descendante. Le fait qu'ils éprouvent le besoin de compétence en priorité en anglais général par rapport à l'ASP est assez étonnant, d'autant que ces mêmes répondants énoncent le besoin de formation spécifique au niveau du BTS. En outre, bien que 24 % répondants aient eu une formation initiale en outils numériques, ils n'éprouvent pas le besoin de se former dans ce domaine.

D'après les résultats de l'enquête, les enseignants d'anglais en BTS savent à peu près ce qu'est une LSP sans avoir eu de formation spécifique et sans que ce terme figure dans les référentiels des BTS. En revanche, il existe une contradiction. Tout en sachant ce qu'est une LSP, certains enseignants déclarent qu'ils enseignent l'ASP comme l'anglais général. Pourtant, ce n'est ni la même culture, ni le même lexique puisqu'il s'agit d'un domaine professionnel spécifique.

Ensuite, nous avons examiné si l'ASP pose des difficultés (ex. stress), et si oui en quoi et pourquoi.

Quatorze répondants avouent avoir été stressés contre onze qui ne l'ont pas du tout été et huit qui ne se positionnent pas. Aucun natif n'a déclaré être stressé par la LSP. Ni le fait d'avoir vécu à l'étranger ni la durée du séjour à l'étranger ne sont significatifs. Ni leurs études ni leur expérience dans l'enseignement ne semblent révélateurs de ce stress éventuel.

La grande variété de LSP enseignées pourrait être une source de stress. En effet, lorsque les répondants précisent la LSP qu'ils

enseignent, on trouve 29 filières différentes de STS. Nous avons relevé treize variétés de LSP différentes. Pourtant, rien n'indique dans notre enquête que ce soit source de stress.

Dans notre analyse du travail en équipe et de la collaboration avec des pairs surtout lors des entretiens, nous pouvons en déduire que les enseignants d'anglais qui sont bien intégrés dans l'équipe pédagogique et qui collaborent volontiers avec les enseignants du domaine de spécialité vivent mieux leur adaptation à l'enseignement en BTS et évitent le stress.

Au sujet des besoins en formation de langue étrangère, l'ASP figure en 2^e position. L'anglais général vient en 1^{ère} position alors qu'il serait légitime de s'attendre à ce que les enseignants aient un niveau suffisant en anglais, voire soient des experts en anglais général. Ceci peut donc sembler contradictoire.

À la rubrique de la pédagogie, un peu plus d'un tiers éprouvent le besoin d'être compétent dans ce domaine, plus de la moitié souhaiterait suivre une formation en FTLV (formation tout le long de la vie) en didactique/pédagogie. D'ailleurs, ce domaine est le plus plébiscité, ce qui tend à montrer que cela fait partie des interrogations des enseignants, qu'ils souhaitent faire évoluer leur méthode et leurs pratiques pour peut-être mieux s'adapter à un public changeant.

Quant à la formation en TICE, seuls huit d'entre eux en éprouvent le besoin alors que seulement huit déclarent avoir suivi une formation type C2ize⁹. On pourrait en déduire soit qu'ils ont une grande compétence en la matière et l'ont acquise par d'autres moyens, soit qu'ils n'ont pas besoin d'utiliser les outils

9 C2ize : certificat Informatique et Internet niveau 2 – Enseignant. Certificat national mis en place en 2004 pour attester des compétences des enseignants dans l'utilisation des outils numériques à des fins pédagogiques.

numériques, ce qui peut paraître surprenant pour enseigner une langue actuellement.

En revanche, l'absence de formation spécifique aux enseignants d'anglais en BTS est reconnue par la grande majorité des répondants.

D'une manière générale, les répondants attendent que ce soit l'institution qui propose les formations. Pourtant, la « nécessité de la professionnalisation » (Jellab, 2017) suppose que les enseignants soient acteurs de leur formation. Ceci peut donc sembler contradictoire. Ils peuvent exercer cette responsabilité en choisissant eux-mêmes des formations mais, d'après l'enquête, nous notons que peu d'entre eux sont prêts à se former individuellement en ligne. Ils préfèrent se former collectivement ou entre pairs. Ceci rejoint ce que Fenouillet (2011) soutient au sujet des adultes qui ont davantage de chances de réussir leur formation s'ils la font collectivement à cause de l'engagement qu'ils prendront ou qu'ils respecteront par rapport au groupe avec lequel ils se forment.

Facteurs internes de motivation et besoins d'affiliation, d'autonomie et de reconnaissance

Nous avons remarqué d'autres contradictions entre le travail en équipe, l'aspiration à l'autonomie et le besoin de reconnaissance. Nous confronterons les données sur le travail en équipe comme facteur interne de motivation pour entrer dans la profession, la nécessité de collaborer avec l'équipe pour apprendre la LSP et le besoin d'affiliation ou d'interaction avec des pairs. Nous verrons également comment les besoins d'autonomie et de reconnaissance sont exprimés.

Le facteur interne le plus plébiscité est l'autonomie relative tandis que le travail en équipe vient en dernier. Or, 75 % des répondants déclarent avoir collaboré avec les enseignants du

domaine spécifique au BTS où ils enseignent afin de mieux comprendre le lexique technique, collaboration qu'ils ont bien vécue. Il en est de même pour la collaboration avec les étudiants sur le même sujet ; ici, la co-construction du savoir est évoquée. Notons que 25 % ne collaborent pas avec les autres enseignants. Les raisons ne sont pas connues : on peut se demander si c'est un manque de temps pour collaborer, un manque d'envie de travailler en équipe ou bien ils n'en éprouvent pas le besoin. Les enseignants semblent tenir à leur autonomie et pourtant ils sont prêts à collaborer. Nous nous demandons s'il y a un problème de territoire, de concurrence, de répartition de tâches.

18 répondants éprouvent le besoin d'appartenir à une équipe pédagogique alors qu'ils n'éprouvent pas le besoin de reconnaissance de la part des pairs. A contrario, 17 sondés préféreraient une formation entre pairs pour la FTLV. L'enseignant est donc un acteur social qui a besoin de relations avec ses pairs.

De plus, l'envie d'interagir avec des étudiants recueille un score très élevé de 94 %. Lortie (1975) note que les femmes auraient tendance à évoquer comme facteur de motivation pour le choix de la profession d'enseignant, « travailler avec les jeunes et les aider ». Or, d'après notre enquête, la profession est largement occupée par les femmes (85 %), d'où peut-être ce score très élevé. Il existe probablement des raisons psychologiques à ce facteur motivationnel comme Postic *et al.* (1990) le mentionnent comme la volonté « d'être au centre de l'attention d'un groupe » (p. 26) ou la recherche de l'admiration des élèves (Corman, 1976). Cependant, ces auteurs soulignent également le souhait d'exercer « des activités qui favorisent le contact avec les jeunes, avec des êtres qui cherchent leur voie et ont besoin de guides », la volonté de « modeler les autres » (Postic *et al.*, 1990, p. 26).

Nous concluons que le besoin d'autonomie est le plus représenté parmi les répondants et le besoin d'affiliation est

important. Quant au besoin de reconnaissance, les enseignants l'éprouvent surtout de la part de leurs étudiants. Cela pourrait être la conséquence que la profession d'enseignant n'évolue guère au mérite mais plutôt à l'ancienneté donc les enseignants n'attendent rien de leur hiérarchie directe ou institutionnelle.

Facteurs externes de motivation – début de carrière

Nous examinons dans quelle mesure le milieu socio-professionnel a conditionné ou influencé le choix pour devenir enseignant. Nous retenons que la majorité des répondants (23) viennent de la classe moyenne. D'après Postic *et al.* (1990) qui s'interrogent « sur les motivations pour le choix de la profession d'enseignant, [...], l'origine sociologique » (p. 28) influence partiellement le choix pour entrer dans la profession, soit pour accéder « à une voie de promotion sociale » pour les milieux modestes, soit en rejetant des « modèles parentaux de professions axées sur la compétition et le gain » (p. 26) pour des milieux plus aisés. Dans tous les cas, Postic *et al.* (1990) soutiennent que « [l]a motivation pour une profession est liée à la représentation qu'on s'en fait et à la relation qu'on établit entre cette représentation de la profession et la représentation qu'on a de soi » (p. 26).

Jaboin (2003) qui a étudié les déterminants sociaux des enseignants du public et du privé, note que l'origine sociale détermine en grande partie le choix d'embrasser une carrière d'enseignant dans le public ou dans le privé. 45,5 % des répondants travaillaient dans le privé. Si nous tenons compte de l'étude de Jaboin, il est alors probable qu'il y ait une corrélation entre enseigner dans le privé et le fait que les parents de l'enseignant aient travaillé dans le secteur privé. Duru-Bellat et van Zanten (2002) constatent « une féminisation et un « embourgeoisement » de la profession enseignante » (p. 152) en France.

Par ailleurs, la maîtrise de la profession d'enseignant implique que les enseignants aient pu avoir un soutien financier ou moral pour poursuivre des études supérieures longues, soutien qui est plus fréquent dans les milieux aisés. Cela peut expliquer que la majorité des répondants à notre enquête déclarent venir de la classe moyenne.

Facteurs de démotivation et persistance dans la profession

Nous pouvons retenir certains facteurs récurrents dans les réponses sur la démotivation :

- » Le niveau trop faible des étudiants en lien avec le manque d'intérêt des étudiants pour l'anglais et leur manque d'attention en cours. La non-revalorisation des salaires par rapport au coût de la vie en lien avec l'absence de perspective d'évolution de carrière semble démotiver une majorité de répondants. Pourtant, le salaire n'est pas un facteur externe de motivation retenu pour entrer dans la profession. Le statut d'enseignant n'est pas non plus un facteur très plébiscité pour entrer dans la profession. Cependant, il semblerait que, dès lors que la carrière de l'enseignant avance, ces trois facteurs posent un problème pour l'identité professionnelle et l'estime de soi.
- » L'absentéisme récurrent des étudiants et le travail demandé non rendu : ce n'est pas favorable à l'estime de soi des enseignants qui se croient responsables de cet absentéisme en pensant que leurs cours ne sont pas attractifs.
- » Le manque de formation spécifique aux classes de BTS met à mal le besoin de se sentir compétent et la confiance en soi des enseignants. Partant de là, cela peut impacter négativement l'identité professionnelle.

- » A l'inverse, la proposition des relations difficiles avec les entreprises n'a obtenu aucun vote tandis que les filières de STS sont en relation avec les entreprises. Il est vrai que les enseignants d'anglais sont probablement rarement en relation directe avec les entreprises.

Pour résumer, il ressort de notre enquête en 2020 comme dans celle que Postic *et al.* ont menée en 1987 (1990) que « le contact avec les jeunes » semble être un facteur déterminant dans la motivation des enseignants. En effet, il est essentiel d'être en relation avec ces jeunes (besoin d'affiliation) et d'avoir un retour de leur part (besoin de reconnaissance). D'ailleurs, 75 % des répondants déclarent que la réussite des étudiants vient en premier dans les facteurs externes de motivation.

L'identité professionnelle et les postures d'enseignement

L'identité professionnelle n'est pas un thème souvent abordé chez les enseignants et les postures de Bucheton et Soulé (2009) ne sont pas clairement établies ni comprises par les répondants. La question de l'impact de la posture d'enseignant sur l'identité professionnelle a reçu des réponses hors sujet. Nous allons en examiner les raisons. En effet, les écarts sont assez frappants notamment ceux entre les déclarations sur la co-construction des savoirs avec les pairs, celles sur la co-construction des savoirs avec les étudiants et certains facteurs de motivation interne ou bien il existe des contradictions avec les postures adoptées en réalité.

Les questions sur le besoin de reconnaissance et sur l'estime de soi ont été mieux comprises. Cependant, elles peuvent susciter des interrogations. En effet, les relations avec la hiérarchie peuvent interpeller si notre regard est teinté de management des entreprises : les enseignants éprouvent un besoin de reconnaissance

de la part des élèves alors que ce sont les supérieurs hiérarchiques qui pourraient éventuellement récompenser les subordonnés de leurs efforts. D'ailleurs, l'institution vient en 3^e position, loin derrière et le chef d'établissement vient en dernière position. En outre, le besoin d'avoir un retour de la part des étudiants fait presque l'unanimité, moins de 10 % pour le besoin d'avoir un retour de la part de l'institution et personne n'a voté pour le besoin de retour de la part du proviseur. On peut noter que l'enseignant est presque indépendant et a peu de compte à rendre à sa hiérarchie.

Le fait d'enseigner en BTS (enseignement supérieur) pourrait donner un statut valorisant et pourrait être vu comme une sorte de promotion dans la carrière d'un enseignant et, dans ce cas, il serait plus logique de ne voir que des enseignants en fin de carrière ou bien des enseignants plus diplômés ou plus impliqués dans des projets en enseignement supérieur. Or, à peine un peu plus d'un tiers pense que ce statut est valorisant. Cela peut être mis en corrélation avec l'origine sociale, puisque la majorité des répondants viennent de la classe moyenne.

Ce sont plutôt les enseignants d'origine modeste qui souhaitent une valorisation de leur statut social, cette profession représentant une ascension sociale dans ce cas (Périsset Bagnoud et Ruppen, 2006). En revanche, l'âge des enseignants et leur expérience dans l'enseignement de l'anglais semblent être deux facteurs déterminants puisque 40 % ont plus de 51 ans mais plus de la moitié ont entre 33 et 50 ans. A peine 9 % ont en dessous de 32 ans. Presque les deux tiers des répondants ont plus de dix ans d'expérience dans l'enseignement de l'anglais. Il semble difficile de faire une longue carrière en BTS car à peine sept répondants ont entre dix et plus de vingt ans d'expérience en BTS. Au sujet des concours, il eût été vraisemblable de trouver davantage d'agrégés. Or, parmi les répondants, il n'y en a que 12 %.

Engagement des enseignants et besoin de compétences

Au cours de leur carrière, l'expertise semble être un facteur important pour la majorité des répondants. Nous pouvons lier cette question au besoin de compétences : un enseignant compétent se sent plus enthousiaste, plus engagé.

Pour les répondants qui se sentaient plus enthousiastes avant d'entrer dans la profession, nous pouvons en déduire qu'ils le sont moins une fois qu'ils ont découvert la profession en réalité, donc les représentations qu'ils se faisaient de la profession étaient en décalage avec le terrain et ils font peut-être partie des « déçus » ou des « démotivés ». Ceux qui l'étaient en début de carrière sont peut-être fatigués. Cela rejoint les études de Watt *et al.* (2007) qui ont noté qu'au bout de cinq ans de carrière, un certain nombre d'enseignants souhaitaient quitter la profession.

La majorité (55 %) se dit enthousiastes une fois l'expertise acquise, 27 % le sont en début de carrière, 9 % avant d'entrer dans la profession et 9 % ces derniers temps. Nous pouvons dire que l'enthousiasme est lié au besoin de compétence et c'est ce qui fait qu'ils sont suffisamment engagés. Leur besoin de compétence est suffisant pour être engagé.

Concernant les résultats de la question qui concernait le ressenti des enseignants sur leur « motivation »¹⁰ et leur efficacité pendant l'année scolaire, les périodes qui ont eu le plus de votants sont celles qui leur ont permis de se reposer c'est-à-dire « lors de la rentrée scolaire », après « les vacances d'été », et « au retour des vacances scolaires » intermédiaires. La moitié des votants ont opté pour le « début de matinée », comme étant un moment où ils sont engagés et efficaces, contrairement à l'après-midi. En revanche, il y a six votes pour la période des évaluations des étudiants, période stressante.

¹⁰ Terme utilisé dans le questionnaire.

Les résultats tendent à montrer que pour la majorité des répondants (64 % et 67 %) la FTLV permettrait d'améliorer l'efficacité du personnel enseignant et d'améliorer leur engagement.

Nous pouvons en conclure que le repos (facteur externe) permet aux enseignants de s'engager à nouveau : un enseignant reposé est plus efficace donc plus engagé et vice versa. Cet engagement semble fortement lié au besoin de compétence. Un enseignant formé se sent plus expert, a une meilleure image de lui et sera plus à l'aise dans l'exercice de sa profession.

ANALYSE DES ENTRETIENS

Nous relèverons les points communs et les points divergents d'un répondant à l'autre. Nous noterons les contradictions dans un même discours et entre les discours différents.

Points communs

L'autonomie et la charge de travail semblent deux éléments partagés par les quatre répondants. Si l'autonomie a des côtés positifs, la charge de travail semble importante et donc, le travail prend beaucoup de place, jusqu'à l'épuisement pour une répondante. Un autre se plaint de fatigue. A contrario, deux répondantes se déclarent épanouies. (Besoin d'autonomie : conditions de travail, facteur externe de motivation)

Leur définition de la LSP montre que les enseignants savent vaguement de quoi il s'agit en la résumant à un vocabulaire technique du domaine professionnel du BTS. La dimension culturelle n'est pas évoquée, sauf pour R4 qui déclare faire du lien entre l'aspect technique d'un bâtiment ou d'un ouvrage d'art avec un sujet plus culturel.

Le stress par rapport à l'enseignement de la LSP est commun pour trois répondants. Le fait d'être natif ou agrégé n'aide en rien

à lever le stress. Nous avons noté une contradiction par rapport au questionnaire : « Aucun natif n'est stressé par la LSP ».

Les trois répondants ont une formation littéraire et l'enseignement est leur 1^{ère} carrière contrairement à la personne qui n'éprouve pas de stress pour enseigner la LSP. Cette dernière est entrée dans l'enseignement en 2^{ème} carrière, après avoir travaillé dans une entreprise d'informatique et réseaux. Par conséquent, cela l'aide pour enseigner dans ce domaine, bien qu'elle soit débutante en BTS (Besoin de compétence).

Pour s'adapter à la LSP, R₁, R₂ et R₄ ont fourni beaucoup d'efforts pour apprendre cette langue et chercher des informations. Ce ne sont pas les mêmes (R₂, R₃ et R₄) qui disent s'appuyer essentiellement sur le savoir professionnel des étudiants et sur les collègues à moindre échelle. Le relationnel avec les étudiants semble prépondérant sur le travail d'équipe (Besoin de compétence, besoin d'affiliation).

Le travail en équipe est apprécié par trois répondants, voire semble essentiel à R₃ qui a travaillé en entreprise avant d'enseigner. Pour R₁ qui ne travaille pas en équipe, les raisons ne sont pas claires : on peut se demander si cela vient de la personne elle-même ou bien de l'ambiance de l'établissement. (Besoin d'affiliation)

Parmi les facteurs de motivation, le contact avec les étudiants est un facteur interne essentiel pour trois d'entre eux. Seule R₁ semble ne pas apprécier du tout le contact avec les étudiants en ce moment (Besoin d'affiliation).

Le fait de vouloir intéresser les étudiants en choisissant des thèmes proches de leur domaine professionnel est un élément partagé par trois répondants tandis que R₁ ne leur laisse pas le choix (posture de contrôleur-pilote). R₃ se considère comme une formatrice pour adultes ; elle a un rôle d'accompagnatrice et guide ses étudiants pour acquérir un comportement approprié en entreprise (Posture enseignante d'animation, d'accompagnateur).

Pour les facteurs de démotivation, nous retrouvons l'absentéisme comme point commun. Souvent, les enseignants ne comprennent pas pourquoi les étudiants sont absents et se demandent si c'est parce qu'ils ne s'intéressent pas au cours d'anglais. Notre interprétation est que cela peut nuire à la représentation que se fait l'enseignant de sa responsabilité ou de sa marge d'action sur cet état de fait. Il peut se demander si c'est sa faute ou bien si ses cours sont inintéressants (R₁). Il est probable que cet absentéisme le mette mal à l'aise et le démotive. Ceci peut porter atteinte à l'image de l'enseignant de lui-même.

Le niveau très faible et l'hétérogénéité des étudiants dérangent deux répondantes. Un troisième l'exprime différemment. Cependant, il trouve le système éducatif français trop bienveillant. Il sous-entend que le niveau de ses étudiants est trop faible par rapport aux notes attribuées en fin de parcours. Il ne sait pas comment faire pour les obliger à travailler. Ici le système éducatif est un facteur externe puisque l'institution impose une marche à suivre avec un barème favorable à l'étudiant, qui ne reflète pas la réalité.

Ceci rejoint les ressentis de R₁ qui est complètement découragée face au manque de travail des étudiants et à leur passivité en cours (Besoin de compétence en pédagogie, gestion de classe).

Pour le suivi des étudiants ou leur accompagnement, deux répondantes apprécient plus particulièrement cet aspect de la profession. R₃ participe à des projets de décrochage scolaire, de besoins spécifiques et tient à former les étudiants comme de futurs professionnels (Besoin d'affiliation et altruisme).

Tous les répondants apprécient la créativité pour la préparation des cours, l'ouverture sur le monde induit par l'enseignement en BTS (Facteur interne de motivation).

Le statut social de la profession d'enseignant est perçu très négativement par trois répondants qui trouvent cela injuste

car ils travaillent beaucoup. Un répondant déclare que c'est un statut neutre (Estime de soi).

Points divergents

Un seul répondant a choisi d'enseigner en BTS. Toutefois, ce libre choix ne semble pas impacter l'épanouissement des enseignants.

La façon d'apprécier l'autonomie est différemment exprimée par les quatre répondants. En effet, trois personnes estiment qu'on les a laissées se « débrouiller » toutes seules et cela les a gênées au début. Puis, cette autonomie devient un élément positif pour deux répondants qui considèrent que c'est synonyme de liberté et d'absence de pression (Besoin d'autonomie).

R₁ ne connaît pas le monde de l'entreprise et cela la démotive. Elle aimerait bien suivre une formation ou faire un stage en entreprise. Elle est prête à se remettre en question mais attend beaucoup de l'institution. Elle ne semble pas encline à chercher les informations par elle-même notamment sur l'orientation des étudiants après le BTS, sur l'entreprise, pour connaître le niveau d'exigence requis pour leur avenir professionnel. Ceci est contradictoire avec sa déclaration qui indique qu'elle apprécie grandement la recherche d'informations sur l'actualité dans un monde globalisé (Besoin de compétence).

Parmi les points négatifs, R₃ déclare avoir du mal à gérer son temps en classe du fait de l'hétérogénéité du groupe classe (Besoin de compétence en pédagogie/gestion de classe). R₄ se heurte à des problèmes administratifs pour monter des projets et cela la frustre parce qu'elle souhaiterait donner davantage de sens à ses cours d'anglais et ainsi motiver ses étudiants (Facteur externe de motivation).

La question du statut social a donné lieu à des réponses assez variées. Une répondante exprime son besoin de reconnaissance de la part de la hiérarchie, de la société et des collègues. Elle se

trouve mal rémunérée alors que son travail excède les 40 heures par semaine. Venant de l'entreprise, elle pense que la reconnaissance devrait récompenser les enseignants qui s'investissent davantage comme elle (Besoin de reconnaissance).

En revanche, R4 reprend espoir à la suite du confinement pendant lequel l'image des enseignants a été redorée. En effet, les parents se sont aperçus que les enseignants ne faisaient pas que de la garde d'enfants. Pourtant, en début de réponse, elle se plaint de l'image que le public a des enseignants : elle utilise des mots forts comme « fainéants ».

Au sujet de la persistance dans la profession, les avis divergent. La curiosité et l'apprentissage intéressent R3 et R4. R1 se déclare être très curieuse également. Néanmoins, elle ne classe pas cet élément dans les facteurs qui lui permettraient de persister dans la profession. R2 apprécie de travailler sur les activités tirées de la vie réelle parce que cela intéresse les étudiants. La relation avec les étudiants semble être un facteur qui aide les enseignants à continuer à exercer leur profession.

Les réponses à la définition de la profession d'enseignant d'anglais en BTS sont divergentes. R3 et R4 déclarent que c'est un mélange. L'une parle d'un mélange d'enseignement traditionnel et d'enseignement professionnel, l'autre d'un mélange de savoir-faire d'enseignant (compétences langagières) et de savoirs (contenu technique). Comme dans les résultats du questionnaire, l'identité professionnelle n'est pas clairement établie à l'exception de R3 pour qui son rôle est équivalent à celui d'une formatrice pour adultes.

Pour conclure, les ressentis de ces enseignants sont différents et cela rejoint de nombreuses études selon lesquelles la motivation sur le long terme dans la profession d'enseignant dépend essentiellement des facteurs internes de motivation en début de carrière. Parmi ces facteurs, figurent notamment l'altruisme de l'enseignant pour accompagner les jeunes dans leur formation, son

implication dans sa profession, sa prise de recul par rapport à sa profession, l'image de soi qu'il a au moment de son témoignage. La représentation que l'enseignant a de son identité professionnelle peut être définie avant d'entrer dans la profession mais elle peut changer au cours de sa carrière comme pour la répondante R1. L'identité professionnelle serait donc un processus en évolution.

Nous avons également remarqué que les répondants comparent les périodes et les situations et que leur engagement évolue. Le besoin en autonomie pour la LSP est au départ subi. Puis, il est apprécié une fois l'expertise acquise. Cela dépend également des périodes de l'année.

Pour le besoin d'affiliation, vient en 1ère position la relation avec les jeunes, et, en 2ème position, le travail d'équipe. Ces facteurs aident les enseignants à aller en cours et à persister dans la profession, à l'exception d'une répondante. Cela rejoint les résultats du questionnaire à ce sujet.

En ce qui concerne le besoin de reconnaissance, une seule répondante se plaint directement du manque de reconnaissance de la part de la hiérarchie par rapport au travail qu'elle effectue. Une autre se plaint que l'inspecteur ne l'aide pas pour la LSP ni pour lui expliquer comment enseigner en BTS. Dans l'ensemble, la reconnaissance des étudiants est prioritaire à la fois dans les entretiens et dans le questionnaire.

Pour la formation initiale, les résultats des entretiens rejoignent ceux du questionnaire : même si c'est dit en filigrane, le stress pour la LSP au départ montre que la formation initiale n'est pas suffisante. Néanmoins, les entretiens, en dehors d'une répondante, ne mettent pas en lumière les besoins de formation en FTLV (besoin de compétences).

L'image de soi liée au besoin de reconnaissance est dégradée au moment où le sujet du statut social est évoqué mais peut-être que cela va changer avec la crise sanitaire comme le déclare R4.

Ceux qui semblent le mieux tirer leur épingle du jeu sont ceux pour qui guider les jeunes sur le chemin de la réussite est prioritaire par rapport au goût ou à la passion pour la discipline enseignée. Les enseignants pour qui le facteur de motivation dominant est le goût pour la discipline se heurteront tôt ou tard au niveau faible de certains étudiants de BTS qui ne s'intéressent pas à l'anglais.

DISCUSSION

Nous discuterons des données recueillies lors de l'enquête de terrain en fonction des thématiques indiqués lors de l'analyse des résultats.

Facteurs internes de motivation et besoins d'affiliation et de compétence

Un tiers des répondants exercent cette profession par goût prononcé pour l'anglais contre 23 % qui l'exerce par vocation, puis pour la créativité et le plaisir d'apprendre dans des proportions équivalentes (15 % et 14 %).

Nous avons noté une contradiction dans le besoin d'affiliation. Bien que 75 % des enseignants déclarent collaborer avec leurs collègues, le vivre positivement, ils n'exercent pas cette profession pour le travail en équipe (12 %) mais ils apprécient l'autonomie inhérente à la profession (55 %). Même si la vocation ne vient qu'en 2^e position, la vocation étant liée à l'altruisme, les enseignants déclarent demander souvent de l'aide aux étudiants pour la LSP. D'ailleurs, sauf exception, dans les entretiens, il ressort que les enseignants exercent cette profession pour le contact avec les étudiants. Et c'est ce qui les incite à poursuivre leur carrière.

Pour le besoin de compétence, la majorité est d'accord pour dire qu'il faudrait une formation spécifique aux enseignants de BTS, mais par forcément pour la LSP. En effet, c'est la formation

disciplinaire en anglais général qui semble prioritaire, devant la LSP. Les besoins en formation en pédagogie viennent au 3^e rang. En revanche les besoins de formation en TICE viennent loin derrière. Lors des entretiens, les besoins en formation ont été peu évoqués.

Facteurs de démotivation

D'après notre enquête, le niveau trop faible des étudiants se place au 1^{er} rang et ceci est assez cohérent si nous faisons le parallèle avec le facteur interne de motivation qui a eu le plus de votes, à savoir « le goût prononcé pour l'anglais ». La non-revalorisation des salaires et l'absence de perspective de carrière constituent des facteurs de démotivation puisque plus de 50 % des répondants ont voté pour ces propositions. L'absentéisme est également un facteur de démotivation, mais c'est une préoccupation qui semble être un véritable inconvénient pour trois des répondants. En effet, l'absentéisme crée du travail supplémentaire aux enseignants pour le suivi des étudiants et le rattrapage des devoirs. Cela les décourage beaucoup. L'absence de formation proposée par l'institution constitue un autre facteur de démotivation pour un peu plus de 50 % des répondants. En revanche, l'absence de soutien de la hiérarchie n'en est pas un au vu des résultats de l'enquête.

Lien entre engagement, besoin de compétence et formation

Les résultats montrent que la motivation fluctue d'une période à l'autre de l'année scolaire pour des raisons essentiellement de fatigue et également en fonction des moments dans la carrière. La majorité des répondants se sentent plus engagés une fois l'expertise acquise dans leur profession. Ceci est corrélé au besoin de compétence. En ce qui concerne la relation entre la formation et l'engagement, 75 % se sentent efficaces et engagés après une

période de formation. Ce constat nous permet d'affirmer que la FTLV aide les enseignants à se sentir engagés et efficaces. On peut dire qu'il existe un lien possible entre formation et engagement.

Construction de l'identité professionnelle

Pour mesurer l'écart entre les représentations de la profession et la réalité de la profession, il aurait fallu interroger des débutants. Mais nous n'avons pas pu choisir ces enseignants, les enseignants en BTS étant peu nombreux.

La question sur la relation entre les postures et l'identité professionnelle n'ayant pas été comprise lors du questionnaire, nous ne pouvons en tirer des conclusions. A contrario, lors des entretiens, nous avons constaté que la posture enseignante dépendait en partie des facteurs de choix pour enseigner. Par exemple, la personne la plus qualifiée et la plus passionnée par l'anglais se sentait en parfait décalage avec les étudiants de sa filière de BTS. Elle a déclaré se poser beaucoup de questions et être très fatiguée psychologiquement. Elle s'était aperçue qu'elle ne faisait pas assez participer les étudiants et que ces derniers avaient un niveau très faible. Sa posture étant essentiellement transmissive, nous avons déduit qu'elle jouait le rôle de « contrôleur-pilote ». Or, cette posture peut être adoptée de temps en temps mais elle n'aide pas à s'approprier la langue anglaise.

Nous avons constaté une différence lors des entretiens entre les enseignants formés plus récemment en pédagogie et qui étaient certifiés et cette personne agrégée qui était experte dans sa discipline mais qui aurait besoin d'une formation en didactique. D'ailleurs, elle était en demande d'aide et de formation liée au monde de l'entreprise.

Nous pouvons dire que l'identité professionnelle se construit tout le long de la carrière dans la mesure où des enseignants expérimentés qui aimaient leur profession sont découragés

ou stressés après une longue expérience. Cela montre qu'au moment de l'enquête, ils ont une représentation différente de ce qu'elle pouvait être en début de carrière ou il y a quelques années. Enseigner en BTS n'est pas obligatoirement le problème puisque la répondante fatiguée enseigne en secondaire et avoue que les élèves du secondaire sont « affreux ».

CONCLUSION

Notre enquête a souligné l'existence de liens entre les facteurs de motivation et les besoins de compétence, ce qui a permis de donner des pistes sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants. Nous constatons que les facteurs internes de motivation notamment le besoin d'autonomie et le besoin de compétence sont plus importants que les facteurs externes comme la rémunération. Le besoin d'affiliation avec les jeunes adultes est moteur dans la persistance de l'engagement professionnel des enseignants à condition que l'absentéisme ne vienne pas décourager les enseignants qui peuvent sentir leur estime de soi abîmée par ce facteur de démotivation. L'autre besoin en lien avec la construction de l'identité professionnelle est le besoin de reconnaissance surtout de la part des étudiants. En outre, il a été mis en exergue le fait que les enseignants accepteraient de s'investir plus s'ils obtenaient davantage de reconnaissance de la hiérarchie. Nous notons que les enseignants ne sont pas conscients qu'ils ont une identité professionnelle même si l'institution leur demande de former des professionnels et de suivre eux-mêmes des formations. Cette identité professionnelle n'est en réalité pas clairement établie, ce qui ne les empêche pas de poursuivre leur mission mais de manière pas toujours enthousiaste et engagée. Toutefois leur engagement et efficacité ont été renforcés, selon 75 % des répondants, après avoir suivi une formation.

Bibliographie

- Adam, C. (2012). Détisser le métier : la démarche clinique à l'épreuve des pratiques psychosociales en milieu pénitentiaire. In M. Cifali & T. Périlleux (Dirs.), *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques* (pp. 13-34). L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.zay.2012.01.0013>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Armand Colin.
- Brun, J. P. (2013). La reconnaissance au travail. *Sciences humaines, Grands dossiers*, 12. <https://doi.org/10.3917/gdsh.447.0026>
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Chapus, Sylvie. (2020). *La motivation des enseignants d'anglais en classe de BTS* [Mémoire, Université Toulouse Jean Jaurès]. <https://dante.univ-tlse2.fr/s/fr/item/11178>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Volume Complémentaire*. Didier.
- Corman, L. (1976). Les motivations inconscientes du choix de la carrière d'enseignant. *Bulletin de la Société A. Binet et Th. Simon*, 548, 320-329.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>

- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Duru-Bellat, M., & van Zanten, A. (2002). *Sociologie de l'école*. Colin.
- Fenouillet, F. (2009). *Vers une intégration des conceptions théoriques de la motivation. 1ère partie : Présentation du modèle intégratif de la motivation*. (Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches). Université Paris Ouest Nanterre La Défense. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01.0305>
- Fenouillet, F. (2010). *Définition*. Lesmotivations.net. <http://lesmotivations.net/spip.php?article10>
- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 1, 9-46. <https://doi.org/10.3917/savo.025.0009>
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.fenou.2012.01>
- Fenouillet, F. (2017). *La motivation*. Dunod.
- Jaboin, Y. (2003). Les enseignants de l'enseignement général et technique en privé et en public : déterminants sociaux de l'orientation institutionnelle et caractéristiques professionnelles. *Carrefours de l'éducation*, 16(2), 14-31. <https://doi.org/10.3917/cdle.016.0014>
- Jellab, A. (2017). La professionnalisation des enseignants du secondaire en France. Entre injonctions institutionnelles et approche sociologique. Éducation et socialisation. *Les Cahiers du CERFEE*, 46. <https://doi.org/10.4000/edso.2669>
- Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. *Cahiers de l'APLIUT*, 24(2), 53-73. <https://doi.org/10.4000/apliut.2889>
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Mettetal, B. (2020). Massification et démocratisation de l'accès à l'école et à l'enseignement supérieur. <https://ses.ens-lyon.fr/>

- [ressources/stats-a-la-une/massification-et-democratisation-de-lacces-a-lecole-et-a-lenseignement-superieur](#)
- Moyne, A. (2000). Une identité progressive. *Les cahiers pédagogiques*, 380, 13.
- Narcy-Combes, J. P., & Narcy-Combes, M. F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues*. Didier. <https://doi.org/10.14375/NP.9782278093984>
- Norton, P. B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Perez, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Savoirs*, 11(2), 107-123. <https://doi.org/10.3917/savo.011.0107>
- Perisset Bagnoud, D., & Ruppen, P. (2006). Du recrutement actuel des futurs enseignantes et enseignants : profil sociologique des étudiantes et des étudiants de la HEP-VS (2001-2005). *Revue des hep*, 5, 115-131.
- Petit, M. (2002). Éditorial. *ASp*, 35-36, 12. <https://doi.org/10.4000/asp.1552>
- Postic, M., Le Calve, G., Joly S., & Beninel, F. (1990). Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue française de pédagogie*, 91, 25-36. <https://doi.org/10.3406/rfp.1990.1385>
- Reeve, J. (2014). *Psychologie de la motivation et des émotions*. De Boeck.
- Starkey-Perret, R. (2013). Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants : quels liens peuvent être établis ?. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 10-1, 1-20. <https://doi.org/10.4000/rdlc.1563>
- Trouillon, J. L. (2010). *Approches de l'anglais de spécialité*. Presses universitaires de Perpignan. <https://doi.org/10.4000/asp.2481>
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Tysvaer, N. N. (2007). Profiles of beginning teachers' professional engagement and career development aspirations. In A. Berry, A. Clemans, & A. Kostogriz

(Eds.), *Dimensions of Professional Learning. Professionalism, Practice and Identity* (p. 155-176). Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789087901257_014

L'éducation à la paix et l'enseignement des langues étrangères, un dispositif didactique innovateur d'éducation bilingue pour l'école rurale colombienne*

Educación para la paz y enseñanza de lenguas extranjeras, una propuesta didáctica innovadora para la educación bilingüe para la escuela rural colombiana

Peace-based foreign language program, an innovative initiative for bilingual education in Colombian rural schools

Yeison Mauricio Cárdenas Reyes^a

Doctorant Spécialité Français Langue Étrangère, École Doctorale LLSH, Laboratoire LIDILEM, Université Grenoble Alpes.

* Article de recherche scientifique et technologique.

Reçu : 18 juin 2021 - Accepté : 19 octobre 2022

^a Doctorant Spécialité Français Langue Étrangère, École Doctorale LLSH, Laboratoire LIDILEM, Université Grenoble Alpes.

ymcardenasr@unal.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7556-7472>

Cómo citar: Cárdenas Reyes, Y. M. (2021). L'éducation à la paix et l'enseignement des langues étrangères, un dispositif innovateur d'éducation bilingue pour l'école rurale colombienne. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 15(1), 89-133. DOI:

[HTTPS://DOI.ORG/10.15446/MALE.V15N1.96790](https://doi.org/10.15446/MALE.V15N1.96790)

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

RESUMEN

En este artículo busco presentar una propuesta en didáctica de lenguas extranjeras para la enseñanza del inglés y francés para la escuela rural, basada en educación para la paz, lo anterior es debido al nuevo contexto geopolítico colombiano, el postconflicto, producto del cese de acciones armadas entre las FARC y el Estado colombiano.

Se emplearon los principios de la etnografía de la educación para estructurar el estudio. En el análisis de datos se realizó con los métodos cualitativos. El estudio tuvo dos fases, la primera está relacionada con la realización del programa bilingüe. Para ello, se emplearon cuestionarios de preguntas de opción múltiple para interrogar a estudiantes universitarios en lenguas extranjeras y filología en la ciudad de Bogotá, Cundinamarca y Cauca. El objetivo era conocer nuevas perspectivas en la didáctica de lenguas acerca de la viabilidad de un programa bilingüe para la escuela rural y que abordara el conflicto armado en Colombia. Basado en las respuestas, se establecieron las actividades y las habilidades del habla y los temas de la educación para la paz. Los cursos se planearon apoyados en tres principios de la didáctica de lenguas extranjeras: el contexto, análisis de necesidades del estudiante y materiales. Además, se contemplaron actividades, valores cívicos y metodologías de la educación para la paz. En la segunda fase, la implementación del programa, participaron estudiantes de un colegio público en Quimbaya, Quindío. Parte de los resultados mostraron que el programa bilingüe mejoró las competencias lingüísticas y la fraternidad en los adolescentes gracias a la educación para la paz.

Palabras claves: *conflicto, educación para la paz, escuela rural, lenguas extranjeras, necesidades del estudiante, posconflicto, programa bilingüe, propuesta didáctica.*

ABSTRACT

In this article, I will suggest a peace-based foreign language program on how to teach English or French in rural schools in Colombia. The main reason for this, it is the new geopolitical context called the post-conflict that was born as a result of the negotiations between the FARC and the Colombian State.

To do so, I implemented Ethnographic principles in Education as my main research method to create a research design and collect data. To analyze the data, I used qualitative methods. There were two phases in the study. In the first, college students, in the city of Bogota, Cundinamarca and Cauca, who studied in undergraduate language programs, were selected and interviewed through some questionnaires. They were asked to answer different questionnaires regarding the viability of creating a bilingual program for rural schools related to the issues of the Colombian armed conflict. Based on the answers collected, I established the activities, the language skills, and the peace education topics. The FLT principles used to plan the courses were: context, needs analysis, and material design. Additionally, the peace education approach established some peace-based activities, social values and pedagogic methodologies. As for the second phase, the implementation of the bilingual program, it was carried out in a high-school in Quimbaya, Quindío. Some of the findings revealed that the bilingual program contributed to the development of foreign language skills, but, most of all, it encouraged fraternity among teenagers because of the peace-based approach.

Keywords: *bilingual program, conflict, foreign languages, language program, needs, peace education, post-conflict, rural schools.*

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous proposons un dispositif didactique en langues étrangères pour l'enseignement de l'anglais et du français à l'école rurale colombienne, basé sur l'éducation à la paix. En raison du nouveau contexte géopolitique qui s'appelle le post-conflit, issu de la cessation d'action belligérantes entre les FARC et l'état colombien.

Nous avons employé l'ethnographie de l'éducation pour structurer l'étude et les méthodes qualitatives pour l'analyse des données. La recherche s'est déroulée en deux étapes. La première a consisté à la création du dispositif didactique. Cette étape a compté sur la participation des étudiants en licence et en philologie des langues des universités à Bogota, Cundinamarca et Cauca. Cette décision avait pour but de connaître des perspectives sur la possibilité d'un dispositif didactique bilingue pour l'école rurale et qui traitait des sujets liés au conflit armé colombien. Pour ce faire, nous avons utilisé des questionnaires à choix multiples pour interviewer des étudiants. Appuyé sur leurs réponses, nous avons établi les activités et les compétences langagières et les sujets qui ont visé l'éducation à la paix. Cela étant, nous avons réalisé les cours en considérant trois principes de la didactique des langues étrangères : le contexte, l'analyse de besoins et les supports. La seconde étape a été la mise en place du dispositif. Ici, des élèves d'un collège à Quimbaya, dans le département de Quindío ont participé. Une partie des résultats a permis de constater le développement des compétences communicatives en langue étrangère et de la fraternité chez les adolescents grâce à l'éducation à la paix.

Mots clés: *besoins de l'apprenant, conflit, dispositif didactique, école rurale, éducation à la paix, langues étrangères, post-conflit, programme bilingue.*

ACTUELLEMENT EN COLOMBIE, CERTAINS ÉTABLISSEMENTS scolaires ruraux et urbains accueillent les enfants des victimes du conflit armé avec la guérilla FARC. Dès les années 1950 jusqu'à la signature de la fin du conflit, la cruauté de la situation a touché la campagne colombienne. L'école rurale a subi de longues périodes d'attentats terroristes, massacres, explosions et décapitations des paysans accusés de soutenir des groupes paramilitaires ou guérilleros. En 2018, selon les chiffres de la Defensoria del Pueblo, plus de 12 841 Colombiens ont été contraints de se déplacer vers les grandes villes (Revista Semana, 2018).

Après plus de 55 ans de conflit armé entre les anciennes FARC et l'État colombien, le nouveau contexte géopolitique colombien constitue un nouveau défi. L'éducation à la paix peut jouer un rôle crucial dans la reconstruction du tissu social de la campagne colombienne, qui a été gravement affectée par le conflit. Elle peut aider à garantir le développement social d'une société qui a été victime de la violence. En effet, cette approche pédagogique est polyvalente. D'un côté, elle traite des aspects sociaux, économiques, politiques, éducatifs, culturels et environnementaux¹ (Arboleda, Herrera et al, 2017). Elle considère d'un autre côté l'éducation comme une valeur sociale et vise n'importe quelle population. Pour Johan Galtung, spécialiste en études de paix, l'éducation à la paix n'est pas un élément général d'un pays ; il argumente qu'elle doit être développée au sein de différents groupes sociaux tels que les communautés, les organisations, les associations (ethniques et raciales) (1983, p. 282).

Enseigner une langue étrangère en utilisant l'éducation à la paix constitue une approche innovante en Colombie, car la démarche de la paix établira les activités parmi lesquelles les valeurs et les sujets (la paix, le conflit, l'environnement, le genre entre autres)

1 Nous traduisons de l'espagnol.

seront travaillés en langue étrangère. Ce dispositif didactique contribuera au développement académique et social au sein des communautés rurales ayant été affligées par le conflit, puisque les bases pédagogiques de l'éducation à la paix ont pour but d'encourager la réconciliation et la fraternité. Les enseignants ont traversé par bien de questionnements voire des inquiétudes relatives à la conception d'un dispositif didactique en langues étrangères qui encourage le développement social. En tant que responsable de stage d'une école publique à Bogota, nous avons pu constater que ces suppositions se sont vues confirmées au fil des observations des interventions pédagogiques des jeunes stagiaires de l'Université Nationale de Colombie.

Jusque-là, de manière positive ou négative, en Colombie, l'enseignement et la recherche en didactique des langues étrangères ont toujours été conditionnés par les événements de la politique nationale et les décisions de quelques acteurs religieux et politiques. Selon Gonzáles (2010), le pays a dû faire face à des circonstances particulièrement atypiques lors du développement de la société colombienne au XIXe siècle, notamment l'intervention de l'église dans la formulation des politiques éducatives et la politique. Cela a entraîné des politiques éducatives décontextualisées, populistes, imprécises et éloignées des réalités sociales ainsi que des besoins éducatifs des populations.

Pour cet article, nous tentons donc de nous interroger sur les enjeux didactiques associés à la création et la mise en place d'un cours en langue étrangère contextualisé en milieu post-conflit de la Colombie rurale. En tenant compte du contexte social, culturel et éducatif de l'école rurale, il a fallu voir comment adapter l'enseignement à l'éducation à la paix : *la création d'un dispositif bilingue (en anglais ou français), appuyé sur l'éducation à la paix et adapté au contexte socio-culturel de la campagne colombienne satisfera-t-elle les besoins d'apprentissage*

et contribuera à la construction de la paix à l'école rurale ? De cette problématique générale découlent de multiples questions. Quel type de dispositif didactique sera pertinent pour une école située dans une région affectée par la violence armée ? Pourquoi faudra-t-il tenir compte du contexte socio-culturel de l'institution pour le choix et l'adaptation des contenus langagiers à enseigner ? Le dispositif didactique devra-t-il envisager les nouvelles réalités géopolitiques de la Colombie pour adapter ses objectifs d'enseignement ? Comment le jeune enseignant doit-il affronter les difficultés provoquées par le fait de travailler selon un curriculum déconnecté des réalités socio-culturelles de la région ? Comment le jeune enseignant pourrait-il mettre en pratique les recommandations du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation des langues ? (CECRL, 2001), aux situations de la campagne ou du village ? Quel sera le rôle du jeune enseignant dans le travail avec les acteurs et les victimes du conflit armé ?

À partir d'un ancrage en ethnographie de l'éducation et d'une réflexion inductive, nous présenterons le résultat de l'élaboration d'un dispositif didactique en langue étrangère, élaboré pour l'école rurale, intégrant une perspective d'éducation à la paix. Nous partagerons également quelques résultats de sa mise en œuvre.

CONTEXTE DE L'ÉTUDE

En Colombie, l'école rurale a toujours été considérée comme le noyau du développement de la communauté. Elle participe aux décisions collectives et possède une identité commune : « La intención de la escuela era que se mantuviera la unidad del pueblo, su identidad. Lo más importante era hacer de ésta un espacio abierto, participativo e interlocutor que capacitará e interactuara con la comunidad » (Altablero, 2002). Ce rôle ne doit pas être seulement maintenu mais aussi étendu, car l'école rurale a la

capacité de préserver les traditions socio-culturelles de la campagne colombienne et d'encourager un système de développement, par exemple, fondé tout particulièrement sur l'agriculture.

Il convient également de prendre en compte le fait que pendant le conflit colombien, les difficultés à l'école rurale se sont accumulées sans solutions effectives à cause d'un nombre insuffisant d'enseignants et de formations professorales, d'un manque de financement, d'infrastructures, d'une carence de politiques sociales, d'importance accordée à la culture des communautés locales. La centralisation de la prise des décisions ne prend pas en compte les réalités et les besoins de la campagne. Ce panorama nous oblige à repenser et à restructurer l'école rurale en valorisant ce contexte et ses besoins particuliers. De ce fait, il s'avère indispensable de développer un nouveau paradigme éducatif dans l'enseignement des langues étrangères en contexte post-conflit, perspective innovante qui cherche à regarder l'école rurale comme un espace d'ouvertures et de possibilités. Ce besoin de changement doit situer l'enseignant et l'apprenant au centre de la conception et de la planification des cours : « L'apprenant sera pris en considération dans l'intégrité pour effectuer un travail en coopération avec l'enseignant ou l'équipe enseignante, dans son intérêt et celui de la communauté » (Narcy-Combes, 2005, p. 150). Dans cette perspective, la communauté académique et spécialiste en langues, représentée par des linguistiques, didacticiens et pédagogues, doit, avec urgence, développer et proposer une vision plus pragmatique de l'enseignement. Cette proposition didactique devrait rendre l'interaction collective, participative et inclusive entre les enseignants, les apprenants et les communautés.

Traditionnellement, le rôle de l'enseignant a toujours été de s'occuper de la transmission de savoirs. Cependant, les nouvelles réalités issues du nouveau cadre géopolitique colombien,

notamment la mise en place de l'accord de paix, ainsi que les impacts de la pandémie de Covid-19, ont marqué le début d'une nouvelle ère éducative. L'enseignant doit être repensé comme actif et comme un « facilitateur, concepteur, pourvoyeur et organisateur » (Narcy-Combes, 2005, p. 150) et, dans le domaine des langues, comme « l'interlocuteur en L1 et L2 » (Narcy-Combes, 2005, p. 150). Il est impératif que l'enseignant des langues cultures soit dans une posture ouverte, c'est-à-dire qu'il sache prendre en compte et interpréter le contexte et les besoins d'apprentissages qu'exige le post-conflit.

En effet, Christian Puren présente trois « postures de styles d'enseignants » : « Le style gestionnaire, le style révolutionnaire, le style complexe » (comme cité dans Narcy-Combes, 2005, p. 151). Les adjectifs « gestionnaire », « révolutionnaire » et « complexe » nous invitent à affirmer que l'enseignant est un professionnel qui cherche l'action, qui ne se contente pas de pratiques professorales traditionnelles et qui désire trouver des solutions face aux contraintes surgissant lors du processus d'enseignement. Dans la situation post-conflit la nouvelle mission de l'enseignant des langues est de tenter de devenir créatif et humaniste, valeurs qui concourent à son savoir-faire professionnel. À sa capacité à mener un travail autonome s'ajoutent des actions menées en collaboration, caractéristiques d'un leader faisant face aux différents défis communs de la salle de classe. En effet, l'enseignant peut tirer profit de la flexibilité curriculaire qui lui est offerte dans bien d'institutions afin d'affirmer, selon les termes de Puren, son « style et sa posture professionnelle » (comme cité dans Narcy-Combes, 2005, p. 151). Cela pourrait permettre à l'instituteur ou institutrice de bien consolider ses objectifs pédagogiques et transformer ainsi les vieux paradigmes d'une instruction obsolète des langues.

Dans la situation post-conflit, l'apprenant de l'école rurale colombienne est aussi au centre de l'intérêt. La plupart des études sur l'enseignement des langues portent sur des apprenants en ville dans le cadre d'institutions. Elles disposent de conditions et d'infrastructures éducatives privilégiées. Or, l'école rurale, dépourvue de salles de classe équipées d'outils technologiques adéquats à l'enseignement contemporain, mérite une attention particulière. Territoire inexploré, la ruralité doit être saisie dans toute la richesse de ses possibilités. Mais pour les faire s'épanouir, le public de l'école rurale, très différent de celui en ville, doit être reconnu dans ses besoins particuliers : « Los estudiantes rurales requieren una consideración distinta, dado que las dinámicas de producción de sus familias inciden en el tiempo disponible para asistir a clases » (Bautista et González, 2019, p. 187). Des difficultés chez les apprenants en milieu rural sont encore énumérées dans l'étude de Bautista et González (2019) :

- a. atender las problemáticas de los estudiantes que provienen de las dinámicas de su entorno familiar y social;
- b. generar procesos de motivación en los estudiantes que les aumenten sus probabilidades de permanecer en las escuelas y transitar hacia mayores niveles de formación;
- c. mitigar la predisposición de los estudiantes de caer en actividades delictivas o en embarazos tempranos; y
- d. realizar aportes a los procesos de construcción de paz de las regiones. (p. 187)

Ces situations typiques de l'école rurale devraient encourager les différents acteurs et actrices académiques et politiques à mettre en place des mesures effectives de renforcement de l'éducation comme la création d'un programme éducatif, adapté et spécialisé pour l'école rurale avec un curriculum flexible et attractif pour les apprenants. La prise en compte de telles recommandations est impérative pour saisir les défis qu'attendent l'école rurale et ses

élèves. C'est pour cela que nous nous donnons comme objectif de construire un dispositif langagier post-conflit. Il cherche à susciter l'intérêt des enseignants et des apprenants pour l'acquisition de nouvelles compétences bilingues, académiques et professionnelles.

CADRE THÉORIQUE GÉNÉRAL

Concevoir un nouveau dispositif langagier post-conflit dans un milieu particulier tel que celui de Colombie exige d'abord la référence aux domaines liés à la didactique des langues, comme l'ethnographie de l'éducation. En effet, cette dernière fournit les trois axes, à savoir *le contexte éducatif, les besoins et les supports*, permettant de mettre en exergue le contexte socio-culturel de l'école rurale et les besoins académiques, sociaux et économiques de la communauté. Ce sont les éléments que l'on doit prendre en considération pour construire un dispositif éducatif adapté aux intérêts de la communauté.

L'éducation à la paix

L'ONU définit le terme « Culture de la paix » comme « un ensemble des valeurs, des attitudes, des traditions, des comportements et des styles basés sur le respect à la vie, la fin de la violence et la pratique de la non-violence par l'éducation, le dialogue et la coopération » (1999). Après une cinquantaine d'années de violence et du conflit armé en Colombie, la notion de « Culture de la paix » est devenue graduellement une alternative remarquable qui promeut la réconciliation et la fraternité entre les victimes et les anciens guérilleros à la campagne. Un tel but pourra être réalisé si l'on met en place les programmes pédagogiques d'une approche flexible, qui est apte à être adaptée à la région ciblée et qui offre la possibilité de traiter les sujets du quotidien troublant des populations rurales. L'éducation à la paix en est l'exemple : elle constitue un ensemble de principes multidisciplinaires visant

le développement social et la prévention pour éviter la répétition des faits violents. Elle a pour but, donc, de développer une démarche pédagogique qui aborde, dans les termes de Galtung (1996) : « des causes, des conditions et des contextes au sein de différentes situations » (p. 1). Par exemple, avec l'éducation à la paix, il est possible de traiter des sujets tels que le conflit, la paix, l'environnement, le genre, la politique, l'économie parmi d'autres. Un autre atout de l'éducation à la paix est qu'elle est flexible et peut être développée sous plusieurs optiques, ce qui permet de développer ses principes avec l'enseignement d'une langue étrangère. Dans cette perspective, un dispositif didactique bilingue pourra s'intégrer à la démarche de l'éducation à la paix pour créer des séquences et pour aborder plusieurs sujets troublant et conflictuels chez les populations rurales colombiennes.

Pour la conception d'activités liées à la paix, la proposition pédagogique de David Hicks (1999) s'avère indispensable. Il souligne l'importance de sensibiliser les apprenants : au conflit, à la guerre, au nucléaire, à la justice et développement socioéconomique, au pouvoir, au genre, à la race, à l'environnement et à l'avenir. Chaque séquence élaborée autour de l'un de ces sujets peut être adaptée au contexte et au milieu socio-culturel de l'apprenant. Également, l'enseignant pourra créer des supports authentiques et des activités en langue étrangère selon les besoins académiques des élèves.

Dans cette idée, nous avons récolté des données à l'aide d'un questionnaire, puis les avons analysées.

Le contexte

Le premier élément à discuter est le contexte. La prise en compte du contexte est indispensable dans la planification et la conception de n'importe quel type de cours, et particulièrement dans une perspective post-conflit. Lors de notre expérience professionnelle

dans l'enseignement des langues étrangères, nous avons pu constater l'incohérence pédagogique et la décontextualisation des outils pédagogiques (méthodes, textes et enregistrements) et des contenus linguistiques (vocabulaire et grammaire). Par exemple, pour ce qui est de l'enseignement de l'anglais, en Colombie, le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) a élaboré en collaboration avec le British Council des méthodes pour les écoles primaires et secondaires. La collection de la 6^e année à la 8^e s'appelle *Way to go* et celle de la 9^e année à la 11^e du collège *English, please !* Malheureusement, ces méthodes ne traitent en rien les besoins d'apprentissage ni avec les intérêts des élèves colombiens, dont celles et ceux de l'école rurale. Voici par exemple un extrait du livre de l'étudiant *English, please !* de la 10^e année (Chappell et al, 2019, p. 20) :

9. Write true sentences for you using the verbs brackets. Use *be going to* :
 - a. I _____ videogames after class. (play)
 - b. We _____ to the USA on holiday this year. (go)
 - c. My family _____ our grandmother on Sunday. (visit)
 - d. My friends _____ in the sea this weekend. (swim)

La plupart des activités grammaticales proposent ce type d'exercices. Ici, il faut remplir les espaces avec les verbes conjugués au présent (*simple present* pour l'anglais). Dans le premier exemple a) l'accent est mis sur les jeux vidéo, une activité courante chez les jeunes dans les villes, mais on peut se demander dans quelle mesure les jeux de vidéo sont utiles pour les enfants n'ayant même pas d'électricité chez eux à la campagne ? Le deuxième exemple b) porte sur les voyages lors des jours fériés aux États-Unis. La situation est encore plus incertaine que celle de l'exemple a). Là où un voyage à l'étranger est difficile pour un enfant en milieu urbain de classe moyenne, il l'est encore plus pour un enfant n'ayant pas moyen à la campagne. Et parler de partir à

l'étranger à quelqu'un qui n'a jamais quitté son village ne serait pas à la portée de son imagination. Cela va-t-il intéresser le jeune paysan qui doit travailler avec son père à la ferme ?

Les concepteurs de ces méthodes auraient dû intégrer le quotidien des enfants des écoles publiques urbaines mais aussi de celles de la campagne. En l'occurrence, dans l'exemple a), une autre activité traditionnelle aurait pu être proposée tant à l'école urbaine que rurale, telle que le jeu *cache-cache* ou « jouer à la lleva »², ce qui aurait pu donner un exemple contextualisé :

« *I _____ hide-and-seek with my friends (play)* ».

Comme les responsables pédagogiques ignorent *le contexte* d'apprentissage, la démarche proposée par le MEN est à la fois insuffisante et inefficace. Autrement dit, ils ne portent leur attention que sur l'enseignement public dans les grandes villes sans contempler un autre milieu comme celui de l'école rurale; comme la plupart des manuels, ils manquent de contenu engageant et d'activités stimulantes (Tomlinson, 2013). Or, le dispositif didactique post-conflit doit redonner confiance et de la motivation à l'enfant paysan.

Quant au FLE, il n'existe pas de manuels ni d'approches adaptés au contexte colombien, alors que l'Ambassade de France à côté des Alliances Françaises (AF) a beaucoup de projets pour diffuser la langue dans le pays. À l'AF, les enseignants donnent des cours avec la méthode *Cosmopolite* (Éditions Hachette). En Colombie, le français n'est pas une langue d'enseignement très répandue à la campagne. Selon Bautista et González (2019), le nombre d'enseignants de français en milieu rural en Colombie est au nombre de 10, ce qui correspond à 0,01 %. Au contraire, le nombre d'enseignants d'anglais est de 3,322, ce qui équivaut à 3,11 %.

2. Auteur : « Jouer à la lleva » ou *jugar a la lleva* est un jeu colombien qui consiste à ne pas se laisser toucher par l'adversaire, l'enfant doit courir partout pour l'éviter.

Pour cette raison, si l'enseignant ne connaît pas bien le contexte, ni la situation d'enseignement, si les manuels sont décontextualisés, les apprenants peuvent perdre l'intérêt pour apprendre une langue étrangère.

Les besoins

Pour connaître les besoins des apprenants, il est important de mener un travail rigoureux *in situ*, en s'appuyant sur les méthodes de l'ethnographie de l'éducation, par exemple, qui propose des méthodes de recherche pour observer et se rendre compte des phénomènes éducatifs, sociaux et culturels de la population à étudier. Selon Hyland (2006), (cité par Zhao et Yu, 2017), l'analyse des besoins fait référence aux techniques pour collecter et estimer l'information appropriée à la conception du cours, qui peuvent impliquer ce que les apprenants savent, ne savent pas ou souhaitent apprendre et qui peuvent être collectés et analysés dans une variété de manières.

C'est la raison pour laquelle, nous insistons sur l'importance de nous déplacer sur le terrain, d'observer et d'interpréter le contexte et les besoins qu'il suscite. L'enseignant ne peut pas dispenser d'un cours de langue étrangère à partir d'une méthode conçue à l'étranger et dont les contenus sont décontextualisés et dont les besoins et les intérêts de la communauté sont ignorés. Négliger ces faits est sous-estimer les valeurs et l'identité culturelle d'une société.

Les supports

Les supports doivent donc être contextualisés mais aussi satisfaire les besoins d'apprentissage de la population cible, tout particulièrement s'il s'agit de l'école rurale. Selon Tomlinson (2013), il y a du consensus dans l'emploi et le développement des supports parmi les chercheurs et les spécialistes de l'enseignement et l'apprentissage des langues. Voici quelques idées qui prévalent

parmi ces didacticiens au sujet des supports : a. atteindre un impact positif avec des nouveautés, de la variété, des surprises, b. aider les apprenants à se sentir bien à l'aise, c. être perçus par les apprenants comme pertinent et utile, d. fournir les opportunités d'apprentissage à l'apprenant pour employer la langue cible et atteindre les objectifs communicatifs visés. Chaque principe porte sur un élément pédo-didactique innovant en fonction des caractéristiques du public cible. L'objectif est de maintenir l'attention des apprenants et de les motiver.

Pour choisir les supports et les contenus d'un cours, l'enseignant doit porter l'attention sur les compétences langagières des apprenants, les objectifs pragmatiques et socio-culturels, et sur les contenus linguistiques à développer. Ces dimensions s'articulent en fonction de la tâche visée. Elles sont définies selon le niveau de l'apprenant et le but communicatif envisagé et conduisent à penser les activités et les supports. Dans notre cas, le contexte de post-conflit, il faut articuler ces choix pédagogiques à une sensibilisation autour des questions sociales post-conflit.

Inspiré par la proposition de Jean-Claude Beacco³ (Communication, 25 octobre 2011) autour du document déclencheur, nous proposons de tenir compte de quatre éléments pour concevoir les activités et les supports : l'apprenant (âge, sexe, intérêts et motivations) ; le contexte et ses caractéristiques socio-culturelles ; le niveau de performance langagière des apprenants ; les objectifs didactiques et pédagogiques visés.

L'âge de l'apprenant : les enfants disposent de capacités mentales, physiques et émotionnelles particulières pour saisir et associer les informations de la L2. À ce propos, Kucer (2005) présente les bénéfices de ce public au moment d'effectuer des

3 Professeur émérite en sciences du langage à l'Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3.

échanges communicatifs : « Les enfants peuvent mobiliser plusieurs dimensions du langage avec un degré de contrôle et flexibilité dans différents contextes » (p. 170). Cela signifie que le dispositif didactique doit appréhender les capacités de l'apprenant, et leurs limites, en lien avec l'acquisition des contenus linguistiques, langagiers, pragmatiques et culturels.

Les liens entre le contexte, les activités et les supports sont essentiels dans la conception des cours. Les textes écrits et oraux, par exemple, doivent être associés au quotidien de l'école rurale et aux changements géopolitiques du post-conflit. Les exemples et les explications lexicales et grammaticales doivent faire allusion aux événements qui se passent dans la vie des apprenants et les activités de production ont pour but de développer non seulement les compétences et objectifs promus par le CECRL, mais aussi de sensibiliser aux situations sociales, culturelles et économiques de la communauté.

Pour ce qui est de la performance langagière, elle doit être en accord avec le choix des activités langagières et des supports. Il s'agit alors de mobiliser les compétences cognitives, telles que la « nativisation », concept élaboré par Robinson (2001) qui consiste à l'analyse de nouvelles données de la L2 encore méconnues, la « saisie » de nouvelles données en L2, approche de Cuq (2003) qui fait allusion au « traitement initial perceptif qu'effectue l'apprenant sur les données linguistiques auxquelles il est exposé, mais tout ce qui est saisi ne devient pas connaissance. » (p. 219), et de considérer le niveau de maîtrise de la L2 en regard de différentes situations communicatives du quotidien. Une fois que l'enseignant aura circonscrit ces différents éléments, le choix des activités et supports sera plus conforme au public cible.

En effet, la performance langagière offre plusieurs aspects. En s'appuyant sur son approche du document déclencheur, Beacco (Communication, 25 octobre 2011) a proposé une démarche

intéressante pour inciter l'action et la performance lors des échanges communicatifs de l'apprenant. Ellis (2012) propose une approche qui s'inscrit dans la psychologie de l'éducation. Il signale que l'enseignant doit savoir tenir compte de l'âge, du niveau de langue, des compétences cognitives et des intérêts et besoins d'apprentissage de l'apprenant. De plus, il liste quatre capacités cognitives : la négociation de la signification, la fluidité, la précision et la complexité de la pensée. Ces pistes de réflexion sont très utiles quand le jeune enseignant doit construire une séquence pédagogique. La négociation et la saisie et interprétation du sens s'acquièrent grâce à l'apprentissage du vocabulaire, des sons et des formes. La fluidité est déterminée par la vitesse à élaborer les mots. Le nombre de pauses et de répétitions dans l'énonciation est aussi important pour définir le niveau de performance langagière. La précision réfère à la quantité d'erreurs ou à l'exactitude grammaticale. Enfin, la complexité envisage le développement des idées dans l'élaboration de plusieurs énoncés à partir de situations communicatives différentes.

En définitive, la didactique des langues est un champ à la fois riche et polyvalent. Sans cette discipline, l'élaboration du dispositif post-conflit n'aurait pas été possible. Il est évident que les trois dimensions de la didactique abordées ici, le contexte, les besoins et les supports, nous ont aidés à créer la structure des cours langagiers post-conflit.

MÉTHODOLOGIE

Pour la méthodologie de cette recherche, nous nous sommes appuyés notamment sur l'ethnographie de l'éducation pour structurer la méthodologie, définir les outils pour la collecte de données, implémenter les stratégies pour le travail de terrain, et sur l'analyse qualitative des données.

Élaboration d'un questionnaire

La méthode adoptée pour la création d'un dispositif post-conflit repose, dans la perspective de l'ethnographie de l'éducation, sur l'observation de situations pédagogiques actuelles, situations qui nous a permis d'élaborer un questionnaire avec des questions à choix multiples. Les participants ont été un groupe de jeunes enseignants et étudiants de *licenciatura* en langues de l'Université de la Salle, de l'Université du Cauca et de l'Université Nationale de Colombie à Bogota, en Colombie. Le but a été de mettre en lumière leur avis sur l'éducation rurale, post-conflit, la didactique des langues et l'éducation à la paix. Même si la formation de ces participants a eu lieu dans des villes, il s'est avéré essentiel pour l'étude d'entendre les voix de celles et de ceux qui vont être enseignants à la campagne colombienne un jour. Leurs avis ont été analysés et interprétés d'un point de vue qualitatif, et ont été utilisés pour circonscrire les contenus langagiers et concevoir les activités et la méthodologie exploitables dans les cours dans une perspective d'éducation à la paix.

Pour affiner nos premières réflexions autour de la conception, la mise en place d'un dispositif didactique post-conflit et l'élaboration d'une formation professorale, nous avons élaboré trois questionnaires en ligne. Ils cherchent à analyser les points de vue de jeunes enseignants et à approfondir les points suivants :

1. L'enseignement des langues étrangères à l'école rurale.
2. L'importance de la contextualisation des contenus langagiers et socio-culturels.
3. L'éducation à la paix.
4. Les activités à mener pour l'éducation à la paix.
5. Le curriculum en langues étrangères au milieu post-conflit.
6. La formation professorale post-conflit basée sur l'éducation à la paix.

Nous sommes entrés en contact avec les participants (enseignants, apprenants et la communauté) de l'étude sur le terrain. Une école publique nous a permis de faire connaissance avec ses enseignants et élèves et de découvrir leur contexte socioculturel. L'établissement se trouve à Quimbaya, village du département de Quindío, au nord-ouest de la Colombie. Le dispositif langagier post-conflit s'est construit à distance en raison de la pandémie. Pendant le déroulement des cours, nous pouvions jouer un double rôle : celui d'observateur et celui d'enseignant sur le terrain. Étant enseignant, nous pouvions comprendre les inquiétudes didactiques ressenties par les participants et considérer avec intérêt leur part de subjectivité.

Toutefois, les questionnaires nous ont permis de garder une certaine distance et donc peut-être d'éviter de trop nous appuyer sur idées préconçues pendant la réalisation du dispositif langagier post-conflit. Nous avons invité les participants de cette enquête à être actifs dans la proposition de démarches didactiques appropriées pour le dispositif. Nous nous sommes donc attachés ici aux réponses du questionnaire dans une perspective d'analyse qualitative, ce qui nous a permis de réfléchir à la constitution d'un cours langagier post-conflit. Nous avons analysé les réponses à ces questionnaires afin de concevoir le dispositif didactique langagier et post-conflit à mettre en place. La distribution des questionnaires de même que le recueil des réponses se sont effectués par mail.

Les participants

Groupe 1 de participants : L'étape 1 de l'étude correspond à la réalisation des cours. Huit hommes et sept femmes appartiennent à deux universités publiques, l'Université Nationale de Colombie (UN), l'Université du Cauca (UC), et à une université privée, l'Université de la Salle (US) en Colombie. L'âge de ces jeunes

enseignants varie entre 21 et 30 ans. Les filières auxquelles ils sont rattachés sont la Philologie (spécialité français) (UN), *licenciatura en lenguas modernas* (UC) et *licenciatura en español y lenguas extranjeras* (US). Quatre participants ont plus d'un an d'expérience dans l'enseignement des langues.

Groupe 2 de participants : L'étape 2 de l'étude fait allusion à la mise en place du dispositif. Les adolescents qui font partie de cette recherche ont entre 14 et 17 ans. Ils sont en 10^e et 11^e année et font leurs études au sein d'un collège à Quimbaya, dans le département de Quindío. Ils appartiennent aux secteurs défavorisés.

L'analyse des données

Pour analyser les données, nous avons utilisé *l'analyse de contenu* de Bardin (2013) et la démarche qualitative de LeCompte & Schensul (2010, 2012). Nous avons procédé à cette analyse avec une *pré-analyse* (Bardin, 2013) qui a consisté en un classement général des réponses puis avec un *chunking* (LeCompte & Schensul, 2010), ce qui nous a permis de trier, classer et organiser précisément les données et de les analyser. Cette dernière phase consiste à balayer une grande quantité d'informations utiles pour identifier les traits communs du corpus.

Nous avons ainsi commencé par faire une première lecture générale des réponses puis nous avons listé les mots qui sont apparus dans toutes les réponses à propos de l'éducation à la paix. Nous avons trouvé des similarités et divergences mais nous avons pu relever les termes qui revenaient : éducation, comportements, société, violence, paix, valeurs, conflit, méthodologies, stratégies, pédagogique, didactique, réconciliation, guerre, post-conflit, dialogue, discussion, respect, histoire, éviter, prévenir, formation, tolérance, empathie, acceptation, attitudes et développement. Cette étape a été possible grâce à l'approche de Bardin (2013),

la pré-analyse. Elle avait pour but de faire un tri préliminaire et global des données.

Ensuite, nous avons analysé les réponses en fonction des répétitions afin de les classer et d'établir un schéma lexical comparatif. Dans ce but, nous avons adopté la démarche de James Spradley (1979) appelée « relation sémantique » (cité par LeCompte & Schensul 2010). Autrement dit, nous avons attribué une caractéristique globale selon le sens de chaque mot. Le regroupement des mots a abouti, de cette manière, à la création de quatre premières catégories suivantes :

Valeurs : paix, réconciliation, respect, tolérance, empathie et acceptation.

Société : comportement, développement, attitudes, dialogue.

Éducation : formation, méthodologies, stratégies, pédagogie, didactique, discussion.

Conflit : guerre, violence, éviter, prévenir, post-conflit.

Comme l'objectif de cette partie du questionnaire était d'enquêter sur les enjeux entre l'éducation, la société, ses valeurs et le conflit, nous avons élaboré une corrélation significative entre les thèmes. Par exemple, dans la catégorie « éducation », les mots « formation » et « pédagogie » sont en corrélation proche. Cette mise en catégorisation s'appuie sur les principes de LeCompte et Schensul (2012), Burns (1999) et Bardin (2013), c'est-à-dire procéder par « la classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation » (Bardin, 2013, p. 150). LeCompte et Schensul (2012) montrent qu'il s'agit alors de lister, classer et définir. Les résultats obtenus nous ont permis de classer les éléments étudiés en quatre catégories distinctes : *valeurs, société, éducation et conflit*.

Quant aux autres questions rattachées à la didactique des langues, nous avons décidé de regrouper les réponses qui y

étaient associées. À la suite de la démarche de codification et de classification, quatre catégories principales ont émergé :

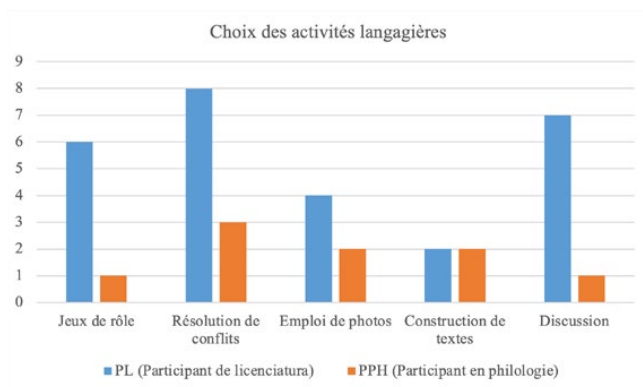
1. **Activités langagières** : ce sont les activités didactiques qui ont pour but de déclencher l'apprentissage et la communication en langue étrangère.
2. **Valeurs pour la paix** : elles portent sur les qualités humaines d'une éducation à la paix à développer avec le cadre de l'apprentissage des langues étrangères.
3. **Sujets** : il s'agit des thèmes qui cherchent à faire réfléchir sur le conflit armé, la création d'une société active et participative et sur les solutions pour la reconstruction du tissu social en faveur de la paix et de la réconciliation.
4. **Méthodologie** : c'est le procédé utilisé en vue de l'éducation à la paix dans le cadre de cours d'enseignement des langues étrangères.

Cette catégorisation rend compte d'une dimension post-conflit des cours pilotes. Par ailleurs, nous trouvons indispensable que ces quatre éléments soient liés d'une manière progressive et cohérente. Cette catégorisation s'appuie sur les éléments importants pour le fonctionnement de la classe en milieu rural : contextualisation, choix de contenus langagiers, conflit, apprenants et besoins, développement des stratégies d'apprentissage et d'enseignement pour les apprenants et les élèves.

RÉSULTATS

L'étape finale de la méthodologie consiste à la schématisation, lecture et analyse des réponses par des figures. Chacun présente un ensemble de réponses liées à des propositions didactiques pour l'élaboration des cours post-conflit. La figure 1 montre *les activités langagières* choisies et la démarche didactique utilisée par l'enseignant pour mener à bien son objectif communicatif.

Figure 1: Les réponses des choix des activités langagières.



Source : Élaboration personnelle.

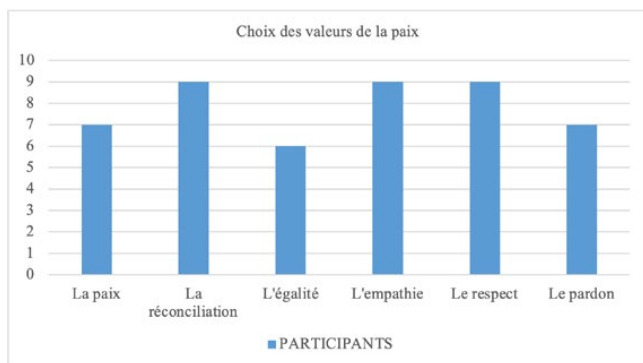
Les données réunies dans la catégorie *activités langagières* nous ont permis de comprendre que la plupart des réponses (voir la figure 1) se rapportaient à la question de la paix, même si c'était évoqué différemment selon que les participants suivaient ou avaient suivi une formation en philologie et langues, spécialité en français (les étudiants de l'Université Nationale de Colombie ont été nommés PPH - Participant en philologie) ou pas (Les étudiants de l'Université de la Salle et de l'Université du Cauca ont été nommés PL – Participant de licenciatura).

Les choix autour des activités langagières peuvent être expliqués en fonction de la formation des participants. En *licenciatura*, le curriculum repose sur la didactique et la psychologie de l'éducation, l'agir professoral et les contenus pédagogiques. *A contrario*, les participants en philologie et langues (spécialité française) suivent une instruction liée à l'enseignement épistémologique reposant sur l'étude formelle de la langue et

de la littérature françaises, sur la grammaire, la traduction et la linguistique et, à la marge, la psychologie de l'éducation.

La figure 2 vise à traiter les réponses liées *aux valeurs de paix* et à leurs apprentissages.

Figure 2: Les réponses liées aux valeurs de paix.

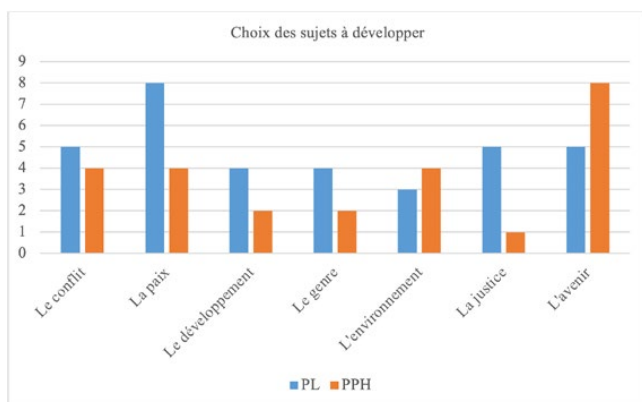


Source : Élaboration personnelle.

Dans cette partie, nous avons tenu compte des expériences et des perceptions des participants face au conflit. Les nouvelles générations parlent d'espoir et de reconstruction d'un nouveau pays et les jeunes enseignants prônent la réconciliation, l'empathie, le respect, la paix, le pardon et l'égalité. Ils souhaitent transmettre les valeurs qui, selon eux, peuvent aider à reconstruire le tissu social dans les établissements ruraux qui ont été le plus affectés par le conflit. Cette vision a émergé grâce aux discussions à la suite des accords à la Havane sur la nouvelle Colombie.

La figure 3 aborde les thèmes liés *aux sujets à aborder*. Ils sont assez divers et représentent les problématiques quotidiennes d'une salle de classe rurale et post-conflit.

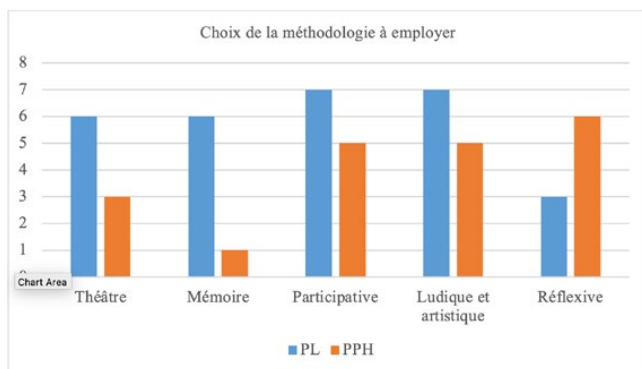
Figure 3: Les réponses des choix des sujets à développer.



Source : Élaboration personnelle.

Dans la figure 3, nous pouvons constater que les sujets qui intéressent le plus tant les PL que les PPH sont le conflit, la paix, le développement, le genre, l'environnement, la justice et l'avenir, donc en lien avec les valeurs de la paix. Ce choix démontre le lien des participants avec les problématiques actuelles comme l'environnement et leur inquiétude en tant que jeunes d'un pays porté par les nouvelles exigences politiques, économiques et sociales dans le monde.

Enfin, la figure 4 porte sur *la méthodologie de l'éducation à la paix* qui offre une série d'activités de sensibilisation en vue de l'acquisition de compétences civiles et sociales pour éviter les conflits et savoir les résoudre.

Figure 4: Les réponses des choix de la méthodologie.

Source : Élaboration personnelle.

En ce sens, la figure 4 montre l'influence de la formation des participants sur les réponses. Nous voyons que les PL ont choisi des méthodologies ayant un lien déterminant avec la didactique de l'enseignement des langues étrangères telles que le théâtre et les méthodes ludiques et artistiques. Ces pratiques ont remplacé les anciennes conceptions structuralistes pour aller vers un développement artistique à travers l'art. Les PPH considèrent aussi, mais dans une moindre mesure, que les pratiques ludiques et artistiques servent à constituer une base pour mettre en place des séquences pédagogiques dynamiques entre l'éducation de la paix, la didactique des langues étrangères et l'art. Enfin, la plupart de PPH affirment qu'il est nécessaire d'employer une méthodologie réflexive pour questionner les représentations et idéologies des élèves.

Proposition de constitution d'un cours post-conflit

Ces réponses nous ont permis de proposer un cours en langue étrangère dans une visée post-conflit. Une telle démarche nous

a demandé de réfléchir à la manière d'intégrer, contextualiser et adapter les réponses analysées mais aussi de prendre en compte les dimensions linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques des enseignements. Les premiers résultats ont abouti à choisir les *activités langagières*. Les participants du *groupe 1*, à savoir les *étudiants universitaires*, ont considéré que dans les cours post-conflit, nous devrions faire des jeux de rôles, travailler la résolution des conflits, la discussion, utiliser des photos et les textes écrits. L'autre série de réponses a contribué à définir les *valeurs de la paix*. Pour les participants, la réconciliation, la paix, l'empathie, le respect et le pardon sont les valeurs sociales à encourager et à promouvoir à l'école rurale. En lien avec ces sujets, les participants se sont penchés sur le conflit, la paix, l'environnement, l'avenir et le genre. Et quant à la méthodologie de l'éducation à la paix, ils ont estimé que le théâtre, la pédagogie de la mémoire, la méthodologie participative, la méthodologie réflexive et la méthodologie ludique et artistique étaient les meilleures options pédagogiques pour développer la perspective de la paix au milieu post-conflit.

À ces dimensions thématiques et pédagogiques ont été associés les actes de communication à travailler avec les apprenants du *groupe 2* : les apprenants dans le département de *Quindío*. Les actes de communication prenaient en compte le contexte socio-culturel post-conflit. La raison principale pour laquelle nous avons demandé aux participants de toujours choisir cinq réponses était d'assurer l'articulation et la conception de cinq cours qui proposeraient une séquence divisée entre quatre ou cinq séances selon le temps pris par l'enseignant. Nous proposons que la première séance soit l'accès au sens et à l'analyse du fonctionnement de la langue et que la deuxième vise la production et le réinvestissement des acquis. Cette démarche a pour but d'encourager la réalisation des opérations cognitives chez l'apprenant afin que son expérience d'apprentissage,

de compréhension et de production soit structurée, séquentielle et significative. La durée de chaque intervention pédagogique est fixée en fonction de la durée et de l'espace académique attribués par l'institution. De ce fait, chaque cours implique l'articulation d'une activité langagière, d'une valeur liée à la paix, d'un thème et d'une méthodologie destinée à élaborer un cours. L'association de ces réponses nous a amené à bâtir un cours à l'aide d'une fiche pédagogique. Nous nous sommes basés sur le modèle d'une formation d'enseignants FLE de France Éducation International. Le modèle propose une étape de préparation à laquelle nous ajoutons les informations générales sur le cours et l'objectif communicatif à viser (voir Tableau 1).

Le tableau 1 a été adapté à notre approche didactique post-conflit. Nous avons ajouté les aspects développés dans les questionnaires : *les activités langagières, le sujet à discuter, la valeur de paix et la méthodologie pour l'éducation de la paix*. Chaque rubrique a pour objectif principal de relier les différentes thématiques entre elles et de développer la dimension sociale et pacifiste en fonction de la tâche langagière. C'est pourquoi il a été important de mener à bien une telle harmonisation afin de constituer un dispositif didactique pour l'apprentissage des langues à l'école rurale colombienne.

La deuxième partie (voir tableau 2) de la fiche décrit la démarche didactique selon trois étapes principales : a. l'accès au sens. b. l'analyse du fonctionnement de la langue. c. l'expression. La première aborde la manière dont l'apprenant est exposé pour la première fois à la langue cible. La deuxième fait référence à la compréhension et à la systématisation de nouvelles données en L2 et la troisième précise les activités à proposer pour la production (orale ou écrite).

Dans le tableau 2, nous présenterons de manière détaillée les trois étapes du déroulement de la démarche :

TABLEAU 1. Fiche pédagogique à employer pour la conception des cours post-conflit.

Fiche pédagogique		
Unité didactique		
Tâche visée	<i>Objectif communicatif à mener</i>	
Niveau de compétences visées	<i>Niveau de compétence selon les échelles du CECRL</i>	
Compétences langagières nécessaires pour réaliser la tâche	<i>Les savoir-faire nécessaires pour faire la tâche langagière</i>	
Compétences langagières déjà acquises par les apprenants	<i>Les savoir-faire possédés pour pouvoir accomplir la tâche langagière.</i>	
Activité langagière	<i>Le type d'activité langagière signale la route didactique pour développer les compétences langagières et linguistiques. L'activité est choisie selon le sujet à discuter.</i>	
Valeur de la paix	<i>C'est la qualité qui cherche à promouvoir la réconciliation et le développement social de la communauté. Elle est choisie selon le sujet et l'activité langagière.</i>	
Sujet à discuter	<i>Il correspond au thème à exploiter dans le cours et est sélectionné selon l'activité et la valeur de la paix.</i>	
Méthodologie de l'éducation de la paix	<i>C'est la démarche pédagogique pour sensibiliser les apprenants au conflit et encourager la non-réalisation de la violence.</i>	
Compétences langagières à acquérir	Objectifs pragmatiques	Objectifs sociolinguistiques et socioculturels
	<i>Ils estiment le niveau discursif et fonctionnel de la communication.</i>	<i>Ils visent l'emploi de règles socioculturelles de la langue et la société qui la parle.</i>
	Contenus linguistiques à acquérir pour atteindre les objectifs fixés	
	<i>Les choix de vocabulaire, grammaire, prononciation, syntaxe et orthographe selon l'objectif communicatif.</i>	

Source : Modèle de planification du cours pris de France Éducation International (communication personnelle, 15 juillet 2020) et adapté au dispositif post-conflit par l'auteur.

TABLEAU 2: Suite de l'explication du déroulement du dispositif didactique.

Déroulement de l'unité didactique	Étapes	Modalités				
		<i>Intitulé et déroulement de l'activité</i>	<i>Technique ou démarche pédagogique utilisée par l'enseignant</i>	<i>Modalités de travail des apprenants</i>	<i>Supports complémentaires</i>	<i>Durée</i>
Accès au sens	Anticipation	<i>Stratégies et type d'activités pour introduire et comprendre le document déclencheur.</i>	<i>Démarche pédagogique pour faciliter la compréhension. Ex : Émission d'hypothèses, confirmation, ou confrontation d'information.</i>	<i>Manière d'organiser les apprenants : individuellement, en groupe, en paires ou avec toute la classe.</i>	<i>Les supports à employer pour présenter la tâche langagière, travailler les traits linguistiques de la langue et pour encourager la communication orale ou écrite.</i>	<i>Temps estimé pour les activités.</i>
	Com-préhension globale					
	Com-préhension détaillée					
Analyse du fonctionnement de la langue	Repérage	<i>Stratégies et type d'activité pour analyser, schématiser et conceptualiser les nouvelles infos en L2.</i>	<i>Démarche pédagogique pour faciliter le repérage et la conceptualisation des traits linguistiques de la langue.</i>			
	Conceptualisation					
Expression	Systématisation	<i>Activités ou stratégies pour mettre en pratique les nouvelles infos de la L2.</i>	<i>Démarche pédagogique pour travailler l'appropriation des aspects langagiers.</i>			
	Production	<i>Activités pour emmener l'apprenant à la communication orale ou écrite.</i>	<i>Procédure pédagogique pour aider l'apprenant à parvenir à la communication.</i>			

Source : Modèle de planification du cours pris de France Éducation International (communication personnelle, 15 juillet 2020) et adapté au dispositif post-conflit par l'auteur.

Le dispositif didactique proposé dans le tableau 2 illustre les étapes incontournables à suivre pour développer et mobiliser les savoirs et compétences langagières chez l'apprenant. Il est à noter que chaque étape de cette démarche est une occasion pour que l'enseignant (débutant ou expérimenté) consolide ses compétences professorales. Le dispositif l'aidera à construire des cours structurés, cohérents et linéaires toujours en fonction d'un objectif communicatif.

Résultats de l'implémentation du dispositif didactique post-conflit.

Les résultats partiels que nous avons trouvés par des observations et de la prise de notes lors de l'implémentation du dispositif didactique bilingue ont été significatifs et particuliers.

Les étudiants ont estimé que les cours avec la méthodologie post-conflit leur ont permis de développer les compétences en langue étrangère. Cependant, pendant la mise en place des cours, nous avons pu mettre en évidence que malgré leur importance au niveau social, les intérêts des participants étaient différents à nos fins pédo-didactiques. Par exemple, durant les séquences il a été possible de constater en salle de classe que lorsque les élèves devaient lire des textes liés aux sujets de la paix et du post-conflit, ils se décourageaient et se sentaient un peu ennuyés. Tandis que quand nous menions des activités dynamiques (des jeux) liés aux mêmes sujets, leur attitude changeait immédiatement. Nous avons souhaité savoir le pourquoi de ce changement de comportement. De manière spontanée à la fin des cours, nous en parlions avec les élèves pour comprendre ces situations, ils nous répondaient qu'on pouvait résumer le pourquoi de leur attitude en deux raisons : la première est qu'ils reconnaissaient l'importance des sujets de la paix mais qu'ils pensaient que les textes (écrits et audiovisuels) et les activités de compréhension écrite, de vocabulaire et de grammaire étaient longs. La deuxième raison

est qu'ils ne comprenaient pas beaucoup ce qu'ils travaillaient et qu'ils avaient honte de le signaler au moment de socialiser les réponses, car leurs camarades pourraient se moquer d'eux.

Ce qui précède devra déclencher une réflexion épistémologique sur un sujet que nous n'avions pas prévu pendant la conception du dispositif langagier et son implémentation : le côté cognitif, psychologique et émotionnel chez le public cible de l'étude. Il sera impératif de considérer donc les approches de la psychologie de l'éducation telles que celles de Piaget (1937) et son développement cognitif, les étapes psychologiques du développement d'Erikson (1950), l'approche d'intelligence multiples de Gardner (1983) et la méthodologie du jeu et la didactique du jeu en classe des langues de Silva (2008).

Un autre résultat que nous avons aperçu a été que les apprenants ont avoué que les cours les ont aidés à mieux dégager les enjeux sociaux aboutant à la réconciliation et au développement social. Néanmoins, presque la moitié des apprenants ont exprimé aussi qu'ils n'ont pas été sensibilisés par les activités, ni par les démarches pédagogiques de l'éducation à la paix. Découverte étonnante parce que la plupart des participants appartiennent à un milieu social défavorisé et sont souvent affectés par les différents types de conflits et de violences d'un village colombien typique.

En dépit de ces affirmations, nous ne pouvons pas encore lancer des affirmations objectives, car ces réponses ont été obtenues de manière informelle. Afin d'approfondir sur les différents aspects mentionnés auparavant et d'autres que nous avons trouvés aussi nécessaires à tenir compte, nous avons conçu un questionnaire avec des questions ouvertes et à choix multiples pour connaître l'opinion sur l'utilité du dispositif bilingue et pour savoir si l'impact de l'éducation à la paix chez les jeunes apprenants a été celui que nous supposions. Les questionnaires ont été répondus via Internet et sont toujours en cours d'analyse.

En fin, en guise d'illustration de la démarche de la paix en langue étrangère nous présentons un petit échantillon d'un cours en anglais que nous avons fait sur la définition personnelle de la paix qu'on avait appelé le symbole de la paix (voir les annexes 1, 2, 3, 4, 5 et 6).

CONCLUSION

Au début de cet article, nous avons proposé la question sur l'importance de concevoir un dispositif didactique pour l'enseignement de l'anglais ou du français à l'école rurale, appuyé sur l'éducation de la paix et trois principes de la didactique des langues étrangères : le contexte, l'analyse de besoins et la création des supports, tous adaptés aux besoins d'apprentissage des communautés paysannes.

La conception du dispositif a entraîné une série de défis en raison de la compréhension des éléments socio-culturels comme l'idiosyncrasie du département de Quindío. Un autre défi auquel nous n'avions pas fait attention a été l'attitude et l'intérêt chez les adolescents participants aux sujets de la paix et le conflit. À ce sujet *l'emploi de la didactique du jeu en classe des langues étrangères* devra aussi être considérée. Cet élément, indispensable pour encourager l'apprentissage tant d'une langue étrangère que des sujets sur la paix et le conflit, pourrait convaincre les élèves sceptiques et qui ne sont pas intéressés par l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous devons donc persuader les apprenants qui se posent souvent la question suivante : *Pourquoi apprendre une langue étrangère dans un village ou à la campagne ?*

En ce sens, la didactique des langues étrangères devra permettre aux enseignants d'y répondre. Elle pourrait agir sur la dimension tant académique que sociale, car elle aborde les enjeux culturels et langagiers des sociétés. Il sera possible d'assumer que cette composante des sciences du langage devra répondre

à des préoccupations sociétales essentielles de leur quotidien. C'est pour cela que la maîtrise d'une langue pourrait contribuer au développement social. Ce qui permettrait à l'enseignant colombien de se questionner si ses pratiques professionnelles pourraient impacter significativement ses apprenants. De ce point de vue, la conception d'un dispositif en langue étrangère post-conflit devient une tâche urgente et innovatrice afin de favoriser le développement académique et la reconstruction de la communauté rurale. Cette proposition ne contribue pas seulement au niveau éducatif, mais il donne aussi un espoir de vie reposant sur un savoir-faire différent dans ce monde mondialisé. Pour illustrer notre propos, avec une formation en langue étrangère à la campagne ou dans les villages, les paysans et villageois pourraient promouvoir le tourisme de leurs territoires ou offrir sur les réseaux sociaux et Internet les produits agricoles de la région.

D'ailleurs, il faudra examiner le rôle qu'a joué l'école rurale et semi-urbaine au moment de la réalisation des cours. Très affectées dans le conflit armé, elles devront se prêter à une révolution éducative, socio-culturelle et économique, indispensable pour éviter la répétition du conflit et pour émanciper ses populations de la violence qui a duré plus de 55 ans. Nous avons pu mettre cela en évidence avec le travail en équipe entre les élèves, les discussions et les réflexions que nous avons faits à propos des sujets tels que *l'avenir, la mémoire du conflit, le rôle de la femme dans le conflit armé ou la protection de l'environnement*. C'est pour cela que l'éducation à la paix pourra également procurer une alternative pour aider celles et ceux non seulement à la campagne, mais aussi dans les villes, à se réconcilier et à vivre en convivialité, car elle regroupe une série d'éléments pédagogiques qui cherchent à faire intégrer les élèves, les enseignants et enfin, les parents, qui ont été les acteurs du conflit armé (anciens

membres des groupes guérilleros, paramilitaires, déplacés) par la violence et les habitants de la région.

Enfin, une autre situation qui a toujours fait l'objet de débat concerne les compétences pédagogiques de l'enseignant. Même si l'on crée un dispositif didactique efficace pour l'enseignement des langues étrangères en contexte post-conflit, il s'avèrera également indispensable de penser à une formation professorale adaptée et contextualisée à l'école rurale. Ainsi nous nous permettons de terminer le présent article avec un questionnement inquiétant: de quel type de formation professorale l'enseignant au milieu post-conflit dans les licences des langues des universités en Colombie aura-t-il besoin ? Et lui permettra-t-elle de faire face aux défis éducatifs et sociaux de l'école rurale ?

Références

- Arboleda, Z. et al. (2017). ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y Pedagogía para la Paz - Material para la práctica. Oficina del Alto Comisionado para la Paz. Acción CaPaz: Estrategia de Capacidades para la Paz y la Convivencia. Bogota. *Editions ARKO Consult S.A.S.*, p. 19
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Bautista, M., & González, G. (2019). *Docencia rural: Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir.
- Beacco, J. C. (2011). *L'approche par compétences*. Cours de master en didactique du français et des langues étrangères. Université Paris 3 - Nouvelle Sorbonne. Paris, France.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research For English Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner et évaluer*. Division politiques linguistiques de Strasbourg. Editions Didier.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire didactique FLE*. Clé International.
- Chappell, P., Gutierrez, M.I., Hadland, T., Langton, A., et al. (2016). *English please! Student's book*. Bogotá, Colombia. Editorial Richmond p. 12.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Wiley-Blackwell publishing. <https://doi.org/10.1002/9781118271643>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Co.
- Galtung, J. (1983). *Revue Internationale Pédagogique XXIX*. Unesco Institute for Education, Hamburg and Martinus Nijhoff Publishers, The Hague.
- Galtung, J. (1996). *Peaceful Means*. Peace and Conflict, Development and Civilization. International Peace Research Institute, Oslo, Sage Publications.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. New York.
- González, L. (2010). *Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia*. Revista Signo y Pensamiento 57. Puntos de vista. Volumen 29. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, p. 496-504.
- Hicks, D. (1999). Educación para la paz: Cuestiones, principios y prácticas en el aula. Ediciones Morata, España, p. 73 - 262
- Kucer, S. (2005). *Dimensions of Literacy: A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410611536>
- LeCompte, M. D., & Schensul, J. J. (2010). *Designing And Conducting Ethnographic Research: An Introduction*. AltaMira Press.
- LeCompte, M. D., & Schensul, J. J. (2012). *Analysis and Interpretation of Ethnographic Data: A Mixed Methods Approach*. AltaMira Press.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2002). *Experiencias Exitosas En Medio Del Conflicto*. Altablero, número 14. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87870.html>
- MEN (Ministerio de Educación Nacional). (2019). *English, please! 2, Student's book*. Editorial Richmond.
- Narcy-Combes, J-P. (2005). *Didactique Des Langues et TIC: Vers Une Recherche-Cation Responsable*. Editions Ophrys.
- ONU (1999). 53/243. *Déclaration Et Programme D'action Sur Une Culture De La Paix*. 107e séance plénière 13 septembre 1999.
- Piaget, J. (1937). *La Construction Du Réel Chez L'enfant*. The construction of the real in the child. Delachaux & Niestle.
- Revista Semana. (25 julio de 2018). Cerca de 18.000 personas se desplazaron en Colombia, en el primer semestre del 2018. <https://www.semana.com/nacion/articulo/18000-desplazados-en-colombia-de-enero-a-junio-de-2018-segun-la-defensoria/576489>

- Robinson, P. (Ed.) (2001). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780>
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue. Techniques et pratiques de classe*. Paris. Clé International.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2013). *Developing Materials for Language Teaching*. Second edition. Bloomsbury publishing.
- Zhao, B., & Yu, G. (2017). The implementation of EAP Instruction in a Local University in China dans H. Reinders, D. Nunan, & B. Zou (Eds.), *New Language Learning & Teaching Environments. Innovation in Language Learning and Teaching. The Case of China*. Palgrave Macmillan publishing, p. 89 https://doi.org/10.1057/978-1-137-60092-9_10

ANNEXES

Annexe 1 : Échantillon 1 du symbole de la paix élaboré par un groupe de deux, en anglais.



*The white pigeon represents
the peace and liberty.*

Annexe 2 : Échantillon 2 du symbole de la paix élaboré par un groupe de deux, en anglais.



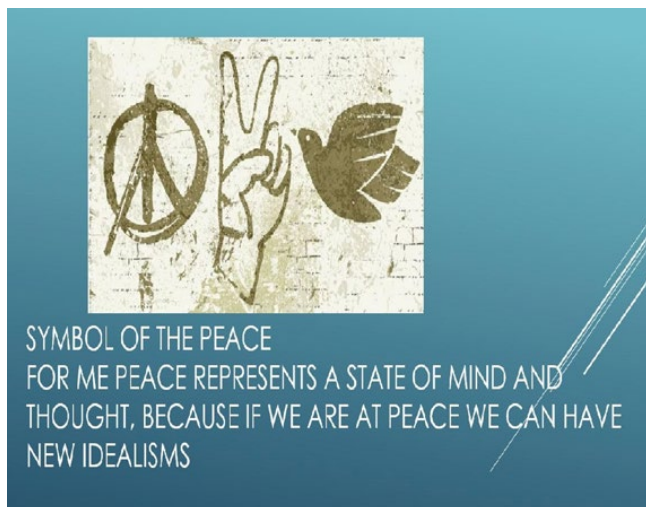
Annexe 3 : Échantillon 3 du symbole de la paix élaboré par un groupe de deux, en anglais.



Annexe 4 : Échantillon 4 du symbole de la paix élaboré par un groupe de deux, en anglais.



Annexe 5 : Échantillon 5 du symbole de la paix élaboré par un groupe de deux, en anglais.



Annexe 6 : Échantillon 6 du symbole de la paix élaboré par un groupe de deux, en anglais.



Lenguas Extranjeras en la FHCE de la Universidad de la República: usos y presencias*

Foreign Languages in the FHCE of the Universidad de la República: uses and presences

Patricia Carabelli Mari^a

Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

* Reporte de caso

Recibido: 5 de noviembre del 2021 – Aprobado: 29 de marzo del 2022

^a Master en Ciencias Humanas.

Docente del CELEX de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

carabelli.patricia@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4702-8257>

Cómo citar: Carabelli Mari, P. (2021). Lenguas Extranjeras en la FHCE de la Universidad de la República: usos y presencias, *Matices en Lenguas Extranjeras*, 15 (1), pp. 134-169. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.15446/MALEV15N1.107709](https://doi.org/10.15446/MALEV15N1.107709)
Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

RESUMEN

Las lenguas extranjeras en la Universidad de la República son enseñadas primordialmente en el Centro de Lenguas Extranjeras que se encuentra ubicado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). El objetivo de esta investigación es analizar cómo se da la relación entre lenguas extranjeras y producción de conocimiento en esta facultad. Para ello, se utiliza una metodología mixta basada en: i) el relevamiento del uso de lenguas extranjeras en las bibliografías recomendadas de todos los programas de las carreras de grado que se imparten en la FHCE; y ii) entrevistas semiestructuradas a los docentes en régimen de dedicación total que recomiendan textos en lenguas distintas al español durante sus cursos. El análisis revela que, si bien se utilizan varios idiomas al recomendar la lectura de autores y autoras en las lenguas originales en que escriben y durante diferentes actividades académicas, existe un predominio de la lengua común, el español, en todas las áreas. Como conclusión, se resalta la percepción de la importancia del plurilingüismo tanto para fomentar la internacionalización de la institución como para promover cierta adquisición, circulación y producción de saberes.

Palabras clave: *humanidades, internacionalización, lenguas extranjeras, plurilingüismo, producción de conocimiento.*

ABSTRACT

Foreign languages at Universidad de la República are taught mainly at the “Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX)” located in the Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). The objective of this research is to analyze the relationship between foreign languages and knowledge production in the faculty mentioned, using a mixed methodology based on: i) A survey of foreign languages used in the bibliographies recommended in all the programs of the graduate careers of the FHCE; and, ii) Semi-structured interviews to full-time professors who recommended texts in languages different than Spanish during their courses. The analysis reveals that, despite the use of different languages in textbooks —recommended to be read in the author’s original language— and during different academic activities, the common language, Spanish, is predominantly used in all areas. The article concludes that the importance of plurilingualism is perceived both to foster the internationalization of the institution and to promote acquisition, access, and production of knowledge.

Keywords: *foreign languages, humanities, internationalization, knowledge production, plurilingualism.*

LAS LENGUAS EXTRANJERAS SIEMPRE HAN sido parte de distintas carreras ofrecidas en la Universidad de la República (Udelar) de Uruguay. Desde sus orígenes, marcados por la creación de la Universidad Mayor de Montevideo en 1838 y la fundación de la Udelar en 1849, se incluyó la enseñanza de lenguas extranjeras para fomentar el intercambio y desarrollo académico a nivel internacional. Como menciona Masello (2019a), los primeros planes de estudio incluían la enseñanza de latín, francés e inglés. Y, aunque poco se mencionaron las lenguas extranjeras, la necesidad de avanzar en una enseñanza plural y de calidad de idiomas llevó a la creación de espacios específicos para ello. Así, si bien existen unas pocas facultades que funcionan de manera autónoma y brindan cursos de enseñanza de idiomas en el marco de sus carreras, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) fue la que pasó a tener un rol primordial en esta área al albergar al Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX). En la actualidad, el CELEX tiene un rol primordial dado que, a través de un enfoque crítico plurilingüe, fomenta la internacionalización de la Universidad de la República a partir de distintas actividades de enseñanza, investigación y extensión. Desde una perspectiva plurilingüe (Chardenet, 2016; Cunha & Lousada, 2016; Gacel-Ávila, 2018; Hamel, 2013a; 2013b; Masello, 2019b; 2019c; Ruiz, 2012) que se materializa a través del uso y la enseñanza de varias lenguas (generalmente alemán, árabe, armenio, chino, español para extranjeros, francés, griego moderno, inglés, japonés, italiano, portugués y vasco), en cursos tanto de lengua como de intercomprensión de lenguas (Daule Gnecco, & Sara 2014; Masello, 2019c), los estudiantes aumentan su acervo lingüístico y cultural. Estos utilizan los idiomas para estudiar textos en las lenguas en que fueron escritos originalmente, vincularse e interactuar con personas o redes académicas de otras regiones, o desarrollar sus carreras e intereses de distintas maneras.

La importancia de las lenguas extranjeras en el seno de la universidad llevó a que desde finales del 2016, y hasta el 2021, el CELEX estuviera entre los centros con un proyecto macro de investigación avalado y financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC). En este marco se comenzó a trabajar en el proyecto “Fortalecimiento de la investigación de calidad del Área de Estudios de Lenguas”, dentro del cual se consolidaron diferentes líneas de investigación, siendo una de ellas la que se aborda en este artículo: Lenguas y Producción de Conocimiento (LEPCO)¹.

A partir de una mirada basada en las políticas lingüísticas sugeridas por Hamel (2005; 2013a) y Chardenet (2016), la investigación se basa en una concepción que entiende que hay una relación intrínseca entre ciencia y educación superior y que estas configuran un campo sociológico y comunicacional propio (Bourdieu, 1975). En este campo específico se legitiman algunos discursos y se dejan de lado otros. El lenguaje cobra especial relevancia dado que el campo académico es un espacio que se configura con base en los discursos existentes, a partir de diferentes actividades, interacciones e intercambios, que se habilitan en este. Desde esta mirada compleja, se planteó analizar el rol de las lenguas extranjeras vinculado a las ciencias y a la enseñanza universitaria, así como reflexionar sobre el lugar de estas en la producción de conocimiento. Para evitar una visión reduccionista basada únicamente en el conteo de publicaciones, nos planteamos abordar el problema desde una

1 Equipo de investigación del proyecto Lenguas y Producción de Conocimiento (LEPCO), financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Udelar (Uruguay), entre 2016 y 2021 en el marco del proyecto de fortalecimiento de investigación de calidad del Área de Estudios de Lenguas. El equipo está conformado por Laura Masello, responsable del proyecto, Lucía Campanella y la autora de este artículo, Patricia Carabelli Mari.

perspectiva sociolingüística que tuviera en cuenta las políticas lingüísticas institucionales, los discursos emergentes y también el uso de las lenguas específicas en determinados ámbitos (particularmente, a través del análisis de las bibliografías de los cursos de las carreras de grado).

A partir de una metodología mixta, basada en entrevistas semiestructuradas en profundidad y el estudio cuantitativo de la presencia de distintas lenguas en las bibliografías recomendadas en los programas oficiales de todos los cursos de las carreras de grado de la FHCE, se analizó el uso y presencia de las lenguas extranjeras en la FHCE entre 2016 y 2018. Se consideró que el abordaje mixto era necesario para triangular información proveniente de las percepciones de los docentes de la facultad y de la información relacionada al uso de lenguas extranjeras que emergía en el contexto coyuntural. Sin pretensiones de exhaustividad, se analizó el panorama desde una perspectiva hermenéutica, previendo que todo estudio sociolingüístico siempre es inacabado y pasible de diferentes (re)interpretaciones.

Según el último censo de estudiantes, alrededor de 131 000 estudiantes (Universidad de la República, 2012) cursan carreras en una de las siguientes áreas de la Universidad de la República: Área Ciencias de la Salud, Área Social y Artística y Área de Tecnologías y de Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat. Por su parte, la FHCE es una de sus diecinueve dependencias (facultades o institutos). El CELEX está ubicado en esta facultad y, según un estudio realizado por Torres, Viera y Federczuk (2009), los estudiantes de esta facultad —a diferencia de los estudiantes de otras facultades que muestran una tendencia hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera— recalcan la importancia de saber varias lenguas extranjeras. Así, estudiar el panorama coyuntural de la facultad en la que está situado el CELEX es primordial para comprender qué es lo que está sucediendo en

la institución en torno al uso y presencia de las lenguas pues, como dice Chardenet (2016, p.14): “el lugar de las lenguas en la enseñanza superior y en la investigación, no es el resultado de un proceso natural de una economía de intercambios lingüísticos en el espacio académico”².

El CELEX se encuentra ubicado en la FHCE, pero brinda cursos de lenguas para todos los estudiantes de la universidad, para los estudiantes de la FHCE sin cupos y para los de otros servicios con cupos debido a la alta demanda por cursar (ha llegado a haber 463 estudiantes inscritos en uno de los cursos de portugués (Masello, 2019b)). El CELEX es el centro de enseñanza de lenguas de la universidad, y los cursos y actividades que se realizan allí impactan a toda la comunidad universitaria.

LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En Uruguay las políticas lingüísticas de los últimos años han apuntado a la diversidad (Barrios, 2016; Behares & Fustes, 2013), promoviendo el desarrollo de variedades existentes en el país, como el dialecto portugués-uruguayo (DPU) en la zona de frontera (Barrios, 2014). En el caso de la Universidad de la República, no existen documentos con políticas lingüísticas explícitas sobre lenguas extranjeras en las facultades y, a nivel central, en el 2001 el Consejo Directivo Central (CDC) estableció que solo podrían obtener el título de magíster o doctor quienes posean habilidades de comprensión lectora en una o dos lenguas modernas (Masello, 2019b). Más allá de eso, se cree que se llevan a cabo políticas lingüísticas implícitas en relación con las lenguas extranjeras a través del CELEX (Masello, 2012a; 2012b; 2019b) dado que este imparte cursos para toda la comunidad universitaria y tiene una participación activa en

2 Original en francés. Traducción propia.

el Grupo de Universidades de Montevideo y vinculación con distintas embajadas, centros culturales y redes internacionales. A través de convenios realizados desde el CELEX, la Udelar fomenta, por ejemplo, la presencia del francés en la universidad a través de la participación activa en la Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF) (Campanella, 2019; Masello, 2018), y del portugués y español como lengua extranjera a partir del Núcleo Disciplinario de Portugués y Español Lenguas Segundas y Extranjeras (PELSE) (Masello, 2002; 2008; 2019a). En y desde el CELEX se fomentan actividades que favorecen una perspectiva plurilingüe e intercultural en las tres áreas de desarrollo de la universidad.

Varias de las actividades del CELEX se realizan en distintas lenguas a la vez, lo cual está en línea con las políticas de lenguaje recomendadas para Latinoamérica por Hamel (2013a; 2013b), Chardenet (2016) y Cunha y Lousada (2016). Estos autores plantean la necesidad de lograr una internacionalización de la universidad que fomente el diálogo científico a partir de una perspectiva abierta, plural y diversa que propicie la coexistencia de enseñanza y uso de varias lenguas. En este sentido, Hamel, Álvarez y Pereira (2016) mencionan que las políticas que se han puesto en práctica en las universidades para llegar a estos objetivos han redundado en que “en América Latina, el campo de la ciencia y la enseñanza universitaria se está moviendo, entonces, de una tradición predominantemente monolingüe de una lengua nacional a una composición más plurilingüe” (p. 6)³. Estos autores destacan que las políticas plurilingües en el campo académico son necesarias para contrarrestar un posible monolingüismo del inglés (Phillipson, 1992) que deje de lado otras lenguas y los discursos, marcos epistemológicos y modelos cognitivos (Desclés, 1994) asociados a ellas. A diferencia del

3 Original en inglés. Traducción propia.

multilingüismo, que promueve la coexistencia de lenguas en paralelo (donde el uso y la enseñanza de cada lengua se realizan de manera aislada, a partir de un enfoque con tendencias puristas de la lengua), un enfoque plurilingüe habilita y fomenta el uso y la enseñanza de varias lenguas en simultáneo. Además, una perspectiva plurilingüe defiende el uso de lenguas minoritarias procurando que los sujetos posean repertorios lingüísticos amplios y diversos (Ruiz, 2012; Daule, Gnecco, & Sara, 2014).

Hamel (2013a) destaca que el discurso científico está organizado con base en estructuras lingüísticas, estructuras discursivas y modelos culturales. Por ende, la innovación y la diversidad de enfoques en el ámbito científico están ligadas a las lenguas que se utilizan. Mediante estudios de datos recopilados por distintos organismos internacionales, este investigador muestra que en el mundo “el inglés sube a más del 90 por ciento en las ciencias naturales y se estabiliza en un 80 por ciento en el caso de las ciencias sociales en las publicaciones registradas” (Hamel, 2013a, p. 329). Mendes (2021), por su parte, menciona que desde 1960 el mayor número de publicaciones científicas tanto en el Science Citation Index (SCI) como en el Social Sciences Citation Index (SSCI) (Gradim & Piñeiro-Naval, 2019, citados en Mendes, 2021) es en inglés, lo cual muestra la tendencia al monopolio de este idioma en la ciencia. A partir de esto, Hamel (2013a) arguye que existen tres motivos fundamentales para propiciar una perspectiva plurilingüe en la universidad: “los riesgos teórico-epistemológicos de un monolingüismo para la creatividad de las ciencias, el problema de las asimetrías entre comunidades lingüísticas de científicos y las consecuencias del monolingüismo anglófono” (p. 325), y plantea diferentes políticas lingüísticas para propiciar un ámbito académico plurilingüe en Latinoamérica. Entre estas, menciona fomentar el desarrollo del portugués (Carvalho & Schlatter, 2011; Kaneoya, 2018; Masello, 2012c; Mendes, 2019) y del español (García, Alonso,

& Jiménez, 2013; Hamel, 2005; Masello, 2002) como lengua de las ciencias. De esta manera, la tensión entre los aspectos universales y particulares en torno a las lenguas en la universidad se intenta abordar propiciando la conformación de sujetos plurilingües capaces de leer, interactuar y producir en la lengua propia y en varias otras lenguas (tanto dominantes como minoritarias).

ENSEÑANZA DESDE UNA MIRADA PLURILINGÜE E INTERCULTURAL

Desde el CELEX se busca promover enfoques didácticos plurales (Daule, Gnecco, & Sara, 2014) asentados en una mirada compleja plurilingüe e intercultural que fomenta diversidad al dejar de lado visiones puristas y reificadas de las lenguas y las culturas. Si bien en el centro aún existe cierta tendencia al multiculturalismo, dado que la enseñanza de varias lenguas todavía es muy focalizada, se fomenta un enfoque plurilingüe a partir del uso y enseñanza de varias lenguas y de sus variedades en simultáneo. En este sentido, se realizan actividades y eventos en los que se utilizan varias lenguas a la vez y se imparten cursos de intercomprensión entre ellas (Chardenet, 2007; Daule, Gnecco, & Sara, 2014; Díaz & Campanella, 2019; Masello, 2019c; Torre & Marchiaro, 2011) en los que se habilita un aprendizaje simultáneo basado en proximidades y transferencias.

Además, el CELEX promueve una mirada humanista, inclusiva y abierta a la diversidad cultural en la comunidad universitaria (y en la sociedad en su conjunto por medio de cursos para migrantes y refugiados). Las actividades de enseñanza que se desarrollan allí se enmarcan en un enfoque intercultural (Carabelli, 2012; Daule, Gnecco, & Sara, 2014) que busca fomentar la valoración y el respeto por distintas culturas y la promoción de una reflexión crítica a partir de actividades que implican comprender perspectivas y realidades distintas a las propias.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El objeto de estudio: las lenguas extranjeras en las carreras de grado de la FHCE

Entre 2016 y 2021 se desarrolló el proyecto Lenguas y Producción de Conocimiento desde el CELEX y, desde esta línea, entre 2016 y 2018, se analizó la presencia y uso de las lenguas extranjeras en las carreras de grado de la FHCE de la Universidad de la República. El objetivo principal fue saber qué lenguas estaban presentes en las carreras de grado que se ofrecen en esta facultad. Además, se investigó la existencia de políticas lingüísticas vinculadas a las lenguas extranjeras en documentos institucionales, se indagaron las representaciones sobre estas lenguas que poseen los docentes que las utilizan en sus cursos y se analizaron sus diferentes usos en la facultad.

Instrumentos y procedimiento de investigación

Al tratarse de una investigación de corte mixto (Dörnyei, 2016) se utilizaron técnicas cualitativas y cuantitativas. Como la información fue recabada por varios miembros del equipo, se diseñaron instrumentos acordando los criterios que serían puestos en práctica durante los procesos de recolección de información para minimizar el impacto de los investigadores y que la información recolectada fuera válida.

Así, se estudió la presencia de las lenguas extranjeras en el contexto de la FHCE mediante la recopilación y codificación de distintas variables de interés en el programa de análisis estadístico SPSS de IBM, por un lado, y entrevistas a docentes que utilizan distintas lenguas en sus cursos, por otro. De esta manera, se recolectaron los programas (que incluyen bibliografías recomendadas) de todos los cursos de las carreras de grado que se ofrecieron en la FHCE en 2016, dejando de lado aquellos ofrecidos por el CELEX, pues se determinó que su inclusión introducía un

sesgo en la investigación dado que la mayoría de sus referencias estaban en lenguas distintas al español. Posteriormente, se relevaron las lenguas presentes en las bibliografías recomendadas para los cursos, analizando y codificando en SPSS los siguientes aspectos: i) la lengua utilizada en la referencia bibliográfica; ii) la lengua original en que fue escrito el texto al que alude la referencia; iii) si se trataba de una versión traducida o de un texto original; iv) si existía alguna lengua intermediaria entre la lengua original en que había sido escrito el texto y la versión traducida que se mencionaba en la referencia; y v) si se hacía mención a la traducción cuando se trataba de un texto traducido. La información fue recabada a través de un formulario en *Google Forms* que detallaba los parámetros a analizar y se utilizó *worldcat.org* y otras páginas de búsqueda de ediciones de libros para analizar las lenguas en que fueron escritos los textos.

La información obtenida permitió identificar los cursos que incluían bibliografía en lenguas distintas al español y a los docentes responsables de esos cursos que trabajaban en régimen de Dedicación Total (DT) en la FHCE, para la realización de entrevistas, pues se los consideró informantes claves. Buscando comprender algunas de las representaciones sociales (Roussiau & Bonardi, 2001) que (re)configuran el *ethos* de esta facultad, se dialogó con cinco docentes que cumplían estas condiciones (tres hombres y dos mujeres) que, junto a otros, (re)producen los espacios colectivos mediante sus acciones. Las entrevistas fueron semiestructuradas y se analizaron las temáticas presentes en los discursos emergentes a partir de la codificación de temas de interés (Gibson & Brown, 2009) y una perspectiva de análisis del discurso crítica (Van Dijk, 2008). Siete preguntas sirvieron para indagar: su repertorio lingüístico, su percepción de los marcos teóricos en torno a las lenguas, la forma en que promueven la circulación científica, las lenguas presentes en los textos que

utilizan durante sus cursos, la relación de los estudiantes con esos textos, si existe algún criterio de selección de textos traducidos y qué lenguas extranjeras suelen utilizar con regularidad. Durante la investigación se siguieron todos los procedimientos éticos, se pidió el consentimiento de los entrevistados para grabar las entrevistas en soporte audio y se garantizó a los entrevistados su anonimato.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA

Análisis del acervo lingüístico emergente

El análisis de las lenguas presentes en las bibliografías recomendadas en 196 programas de diez carreras de grado que ofrece la FHCE (Carabelli, 2019) mostró que la lengua más utilizada para realizar las citas es la lengua común de Uruguay, el español (el 82,95 % de los casos), más allá de que existieran textos escritos en otras lenguas y se incluyeran versiones traducidas en las referencias. De las 1843 referencias, 311 estaban en los siguientes idiomas: alemán (7), árabe (3), francés (32), griego (1), inglés (208), italiano (15), latín (4) y portugués (41). Además, cuando se analizó la lengua en que fueron escritos los textos que estaban mencionados en versiones traducidas al español, se encontró que estos habían sido escritos en catalán, chino, holandés, japonés, polaco y ruso.

La presencia de lenguas extranjeras en los programas nos llevó a preguntarnos sobre el acervo lingüístico y las representaciones sociales de los docentes que las incluyen en sus cursos. De esta manera, constatamos que todos los docentes entrevistados creen que es fundamental tener un repertorio lingüístico amplio y manejan más de una lengua extranjera que aprendieron ya sea durante su trayectoria estudiantil, de adultos en estadías académicas o por necesidades propias de sus carreras. Asimismo,

comentaron que, si bien consideran fundamental dominar varias lenguas, lleva mucho tiempo adquirirlas, lo cual es una limitante del aprendizaje. Entre las lenguas extranjeras que conocen estos docentes se encuentran el francés, el inglés, el portugués, el italiano, el alemán y el catalán. Uno de los docentes entrevistados manifestó que:

impulsado por la carrera o la disciplina o por el mundo académico, sentí una especie de vacío el cual tenía que llenar porque había un montón de textos, un montón de cuestiones teóricas, de aspectos de la disciplina que no podía lograr entenderlas si no aprendía o sabía esos idiomas. (Docente 2, comunicación personal, 9 de julio de 2018)

Durante las entrevistas también se abordaron temas vinculados al uso de lenguas específicas y a la inherente interacción entre hablantes de distintas lenguas en instancias de hibridación lingüística y cultural, como se mencionó anteriormente. Un docente dejó entrever esta dificultad comentando que:

hay un autor de la escuela francesa que en realidad es brasileño, y bueno, estudió toda su vida en Francia, ha hecho todos sus trabajos en Francia, tiene un gran vínculo con la academia francesa, en la academia francesa es un tipo muy respetado pero es brasileño. Y escribe muchas de sus cosas en portugués (y en español). Él está siempre mirando y pensando en Francia. (Docente 2, comunicación personal, 9 de julio de 2018)

Más allá de esta complejidad presente en el marco teórico de la investigación, se habló sobre idiomas específicos para poder analizar su uso. Los docentes manifestaron que las lenguas más utilizadas dentro de las áreas que investigan fueron el factor fundamental para que aprendieran determinadas lenguas. La docente que sabe catalán, expresó que:

uno va en busca del concepto teórico y del marco teórico y no importa, vas detrás de eso [...]. Yo quería saber de políticas lingüísticas y de cómo trabajan las lenguas minoritarias y bueno, el caso del catalán es paradigmático, en términos de políticas lingüísticas, y de reivindicaciones [...]. Tenía que conocer el caso catalán. Y ta, lo podés conocer por un manual, pero después llega un momento que tenés que conocer al papá de la criatura [...]. (Docente 1, comunicación personal, 23 de julio de 2018)

Esta característica de conocer y abordar las lenguas como objeto de estudio está muy presente en la FHCE, donde se estudian no solo lenguas extranjeras sino también las lenguas que han estado y están presentes en Uruguay, procurando fomentar la diversidad lingüística en su máxima expresión (Barrios, 2016; Behares & Fustes, 2013). Ejemplo de ello son los estudios sobre lenguas en contacto y lenguas de los pueblos originarios (ver Barrios, 2008; 2014; Florines, 2013).

El idioma italiano fue mencionado por uno de los docentes entrevistados (Docente 2), y si bien ha sido una de las lenguas presentes y enseñadas en nuestro país debido al gran número de descendientes italianos (Barrios, 2008; Falchetti, 2012; Sergi, 2014), este indicó que haber residido en Italia durante una estadía académica fue fundamental para aprender y utilizar esta lengua regularmente. También señaló que está en contacto con académicos italianos y que ha publicado y arbitrado trabajos para una revista italiana. Esto muestra la importancia de las estadías académicas como forma de fomentar la diversidad lingüística y de perspectivas en el país.

Otro de los docentes (Docente 4) mencionó que comprende textos escritos en alemán e hizo hincapié en la necesidad de conocer este idioma por parte de quienes estudian a autores

alemanes o líneas de trabajo que provienen de una línea alemana. Para él “para ser un especialista en Heidegger, obligatoriamente debe dominar el alemán; si no, no es un especialista verosímil en Heidegger” (Docente 4, comunicación personal, 27 de julio de 2018). Esta posición enfatiza el hecho de que los marcos teóricos y las formas de pensamiento están ligadas a las lenguas en que están producidas (Desclés, 1994).

En cuanto al portugués, los cinco docentes entrevistados mencionaron que lo manejan o que pueden comprenderlo con facilidad. Esto representa en gran medida lo que sucede con esta lengua en el país, pues Uruguay y Brasil son países vecinos. Muchas personas manejan esta lengua en Uruguay debido a la existencia del dialecto portugués del Uruguay (DPU) en la frontera entre ambos países (Barrios, 2014), al ser el portugués la segunda lengua de muchos (Masello, 2008) y al darse su enseñanza en el sistema educativo uruguayo (Falchetti, 2012). Se mencionó, además, la importancia de conocerla en la región pues “Brasil es como a donde miramos nosotros los uruguayos que hacemos antropología, miramos a ese lugar como referencia” (Docente 2, comunicación personal, 9 de julio de 2018). Además, en línea con los argumentos de Hamel (2013a) y Chardanet (2016) sobre la relevancia de participar en las actividades científicas en la región, surgió el tema de la importancia de conocer las lenguas de América Latina: español, portugués y lenguas minoritarias como el guaraní y otras lenguas indígenas. Si bien en Uruguay las lenguas minoritarias no emergen en el cotidiano del pueblo, como sucede en Paraguay y México, se realizan investigaciones y acciones para fomentar su uso y prestigio (Florines, 2013). Sobre ese tema el Docente 2 comentó:

Lo que sucede hoy en día en muchísimas partes, sobre todo en Brasil, en algunas partes de África, es que hay cada vez más académicos que hablan idiomas que no son idiomas

‘universales’, digamos. Que hablan idiomas como el guaraní o como otras lenguas [...] y muchos académicos latinoamericanos solamente leen lo que está escrito en ‘latinoamericano’, o sea en portugués o en español. Pero eso es una postura, obviamente, política, pero también es una postura científica porque es una postura. Y entonces al estudiante es difícil decirle: ‘bueno, mirá, está todo esto, estas bibliotecas escritas en inglés y en francés pero si querés no leas nada de esto’. Es raro, es un trabajo que tiene que ir haciendo a medida que va descubriendo de qué se trata todo esto. (Comunicación personal, 9 de julio de 2018)

El planteo del docente deja entrever cierta tensión binaria, como si se debiera optar por utilizar lenguas mayoritarias o minoritarias, cuando la adopción de un enfoque plural, como se fomenta desde el CELEX, promueve el uso de varias lenguas a la vez, consolidando una comunidad plurilingüe donde distintas lenguas coexisten y gozan de similar prestigio.

Otra de las lenguas que conocen en mayor y menor medida los cinco docentes entrevistados es el francés. Como se ha mencionado, esta lengua siempre ha gozado de gran prestigio en el área de las humanidades y en muchos casos los marcos teóricos que se utilizan provienen de escuelas o autores franceses (Carabelli, 2019). El análisis de la presencia del francés en la FHCE fue realizado por Campanella (2019), quien menciona que, en la actualidad, en lo que refiere a este idioma, se está ante

un contexto de la francofonía territorializada, en un país que no tiene al francés como lengua de instrucción, pero donde el mismo cumple o ha cumplido una función central en el ámbito de los estudios universitarios (no solo de las humanidades), y atiende especialmente al fenómeno de la francofonía universitaria desterritorializada, ya que el centro

de interés está en el uso del francés como lengua de lectura en la fhce. (p. 93)

En este sentido, uno de los docentes comentó:

Hay un campo de pensamiento por lo tanto académico, que está vinculado fuertemente al francés y a una escuela que es el posestructuralismo y su posteridad, que irradia para diversas zonas. Entonces allí, como es mi campo de elección, yo me siento allí al mismo tiempo cómodo lingüística, conceptual y políticamente. (Docente 4, comunicación personal, 27 de julio de 2018)

En lo que refiere al inglés, todos los docentes entrevistados —más allá de que sus marcos teóricos fueran de regiones donde se habla otra lengua distinta al inglés (por ejemplo, francés)— manifestaron que tuvieron la necesidad de aprender inglés, puesto que es muy utilizado por hablantes de varias lenguas distintas en el mundo académico. Como con los otros idiomas, algunos de los docentes mencionaron que el inglés es fundamental para determinadas áreas de investigación específica. Al respecto, uno de ellos comentó “lo que se publica en filosofía analítica o en lógica está en inglés y entonces hay que manejar el inglés. Todo el mundo sabe que es un elemento absolutamente clave” (Docente 4, comunicación personal, 27 de julio de 2018). Además, los profesores también comentaron que saber inglés les permite *aggiornarse* con lo que académicos de distintas regiones analizan, más allá de que manejan distintas lenguas primeras. En general, piensan que en la actualidad es necesario saber inglés debido a la cantidad de información a la que permite acceder.

El Docente 4 también mencionó que “existe cierta tendencia a la estandarización, sobre todo en inglés, en resúmenes, *abstracts*” (comunicación personal, 27 de julio de 2018), lo cual permite

tener cierta idea del tema abordado aún cuando no se entienda la lengua original en que está escrito un documento (en muchos casos se pide el resumen en tres lenguas). En este sentido uno de los profesores mencionó que la literatura “actual y relevante en el mundo está escrita en inglés; no digo que los autores sean ingleses o de habla inglesa, pero está escrito en inglés” (Docente 2, comunicación personal, 9 de julio de 2018). En Uruguay esta posición es analizada por Canale (2013), quien estudia el rol del inglés como lengua extranjera que hace de lengua puente entre naciones. Ninguno de los entrevistados cuestionó el lugar del inglés en la ciencia y sus discursos muestran una opción plurilingüe: manejan varios idiomas y recalcan la importancia de aprender varias lenguas adicionales, sobre todo las que se utilizan en sus áreas de estudio para poder leer textos claves en sus lenguas originales. De esta manera, priorizan y comprenden el valor de saber varias lenguas. El Docente 2 opinó:

el académico tiene que poder participar de un mundo académico global. Y ese mundo académico global está en lenguas [...]. Al menos, uno va a congresos y ahí [debería] no solamente entender el idioma que todos conocemos que es el inglés, sino otros idiomas. (Comunicación personal, 9 de julio de 2018)

La participación en eventos académicos, las publicaciones e investigaciones suponen el conocimiento de varias lenguas. Los docentes-investigadores deben utilizarlas para estudiar, comprender y poner en práctica distintos conceptos que tendrán que transmitir y explicar a otros. Son ellos quienes favorecen la producción y circulación de conocimiento en distintos idiomas, por ello es importante que reflexionen al respecto y analicen posturas que contrarrestan cualquier posible intento de monolingüismo.

Percepciones docentes sobre la importancia del conocimiento de lenguas extranjeras por parte de los estudiantes

Desde 2014, la FHCE requiere que todos los estudiantes de sus carreras de grado puedan leer textos en al menos una lengua extranjera. Por su parte, los profesores entrevistados manifestaron que es imprescindible que los estudiantes comprendan textos en lenguas distintas al español. El Docente 4, en particular, manifestó que es deseable que tengan cierto manejo de, al menos, inglés, francés y portugués, dado que son idiomas en los que se produce y publica mucho y muy rápido. Esto garantizaría el acceso al conocimiento que se genera en esas lenguas, sin embargo, el docente recalcó que los estudiantes suelen manejar una sola lengua extranjera y mencionó que:

leer un autor en su lengua materna es un requisito clásico [...] porque obviamente la traducción siempre deja caer algo. Ahora allí hay una valla importante, porque si tú no dominás una lengua obviamente te perdés muchas cosas, sobre todo en filosofía donde los matices son importantes. (Docente 4, comunicación personal, 27 de julio de 2018)

Otro elemento a destacar para fomentar cierto plurilingüismo entre los estudiantes, es que el desconocimiento de una lengua redundante en que no se lea a un autor o no se siga cierta línea de análisis, como mencionó el Docente 3:

en algún momento me interesó hacer alguna investigación sobre un alemán, en Brasil [...], y la tuve que cortar porque tenía que invertir tres años en estudiar alemán. Podía llegar hasta un determinado nivel nomás, que estaba traducido o al español o al inglés, después ya no, entonces un poco lo tuve que dejar. (Comunicación personal, 16 de julio de 2018)

Más allá que el estudio de lenguas lleva tiempo, la recomendación general a los estudiantes es estudiar idiomas. Como dijo uno de los profesores:

uno les aconseja, ¿no?, que tienen que saber, por lo menos si se quieren dedicar a esta área. Fíjate que la única área del campo académico en la que no necesitarían inglés [u otro idioma] sería si estudiaran “historia del pensamiento uruguayo” o “historia del pensamiento latinoamericano [...]”. (Docente 3, comunicación personal, 16 de julio de 2018)

Varios docentes recalcaron que entienden que los estudiantes deben manejar inglés aludiendo que es una lengua ampliamente difundida en el mundo. Como menciona el Docente 3:

la gente que trabaja más o menos en investigación tiene que manejar inglés. Es muy difícil, no veo cómo alguien podría moverse sin inglés. Por todo, porque no es solamente leerlo, después es ir a los congresos. Fíjate que yo ahora voy a China, si no sé inglés me muero de hambre porque chino sí que no sé. Y yo por ejemplo tengo colegas, amigos, italianos, alemanes, pero todo gracias al inglés, porque yo no sé ni italiano ni alemán. Italiano capaz podría aprender fácilmente, pero alemán yo no estoy ya en condiciones de invertir el tiempo necesario para aprender alemán [...]. (Comunicación personal, 16 de julio de 2018)

Más allá de que estudiar lenguas extranjeras sea un requisito en la FHCE, los profesores mencionaron que los estudiantes muchas veces cuestionan el tener que utilizar lenguas distintas al español durante los cursos. Debido a esto varios docentes comentaron que suelen recomendar más textos en otros idiomas a estudiantes de posgrado que a los de grado porque entienden que los primeros están determinando su área de interés y tienen

que definir qué lenguas son necesarias para conocer más sobre los temas que estudian.

La lectura de textos en lenguas extranjeras por parte de los estudiantes desde la perspectiva de los docentes

Durante la entrevista, la Docente 5 destacó que la materia que imparte requiere que pida bibliografía en otras lenguas durante sus cursos porque no hay —o hay muy pocas— lecturas en español en su área del conocimiento. Sin embargo, mencionó que se ve limitada en su elección dado que los estudiantes no leen textos en lenguas distintas al español y se quejan cuando incluye otros idiomas en la bibliografía indispensable del curso. En consonancia con esto, el Docente 4 manifestó que no puede exigir el conocimiento de otro idioma porque establecería:

una suerte de desigualdad dentro de la clase y todos tienen derecho a cursar, sobre todo que es en el grado. Si dijéramos que es un seminario de maestría especializado en Derrida, ahí puedo; supongo que los estudiantes que se interesan por ese seminario tienen, digamos, mayor inclinación a leer a Derrida en francés, pero en un curso de grado, ahí no puedo exigirlo. (Comunicación personal, 27 de julio de 2018)

Este problema es complejo, puesto que los profesores tienen en cuenta los derechos de los estudiantes, pero también quieren dar sus cursos de una manera adecuada, y para ello a veces tienen que manejar textos específicos. Esta tensión se suele afrontar con el uso de traducciones al español.

El lugar de los textos en lenguas originales y de las traducciones durante los cursos

El estudio de las bibliografías de los programas de los cursos (Carabelli, 2019) reveló que, de las 1825 referencias bibliográficas

existentes, 1161 correspondían a textos originales, 635 a textos traducidos (de los cuales en 579 se omitió mencionar que se trataba de una traducción) y 29 a referencias en las que no se pudo definir si se trataba de un texto traducido o no. En las referencias de los programas generalmente no se menciona si se está haciendo alusión a un texto traducido o a una versión original, y si bien hace algunos años solía mencionarse tanto al autor como al traductor de un texto, esto comenzó a cambiar con la exigencia de determinado tipo de normas de citación en el ámbito académico. Muchas veces las normas no incluyen la mención a la traducción, por lo que resulta muy complejo hacer un seguimiento del origen o la validez de determinada versión de un texto.

Uno de los docentes entrevistados traduce las obras de autores franceses que no se encuentran traducidas; otro de ellos les pide a estudiantes de sus cursos que traduzcan algunos de los textos que recomienda en inglés (mencionando la autoría de la traducción). Sin embargo, esto parecería ser una excepción. La mayoría de los docentes manifestaron que comúnmente no se sabe quién traduce los textos y que a veces aparecen traducciones que alguien pone a disposición. Por ese motivo, comentan sus valoraciones sobre algunas versiones existentes, sobre todo para advertir a los estudiantes que no están leyendo el texto en la lengua original durante la lectura. Al respecto, el Docente 2 comentó que:

no hay una idea de si tal versión es mejor que otra porque el traductor es más reconocido que otro. Lo que sí te puedo decir, [...] que hay traductores de ciertas editoriales [...] que son muy dudosos. Son personas – personajes – traductores que si uno busca de dónde salió esa persona, de dónde salió, dónde se formó, lo que hizo, pues no encuentra nada o encuentra muy poco o no se sabe de dónde salió [...]. Hay un profundo

desconocimiento, desconcierto. (Comunicación personal, 9 de julio de 2018)

Más allá de esto, la Docente 5 mencionó que, aunque en muchos casos las traducciones son de mala calidad, prefiere recomendarlas igual, ya que entiende que si el texto está en español los estudiantes lo van a leer. Esta docente agregó que los estudiantes deben saber idiomas para acceder a los textos fuente que no tienen traducción, dado que “nadie se los va a traducir, o sea que leen o leen. Leen el original, no tienen alternativa” (Docente 5, comunicación personal, 20 de julio de 2018).

En relación con la lengua en que realizan las referencias en la bibliografía de sus cursos, los profesores manifestaron que: i) si tienen el texto en español incluyen esta versión dando por sobreentendido que fue traducida en algún momento; y ii) incluyen la bibliografía en la lengua original en que fue escrita cuando no existen versiones traducidas al español de los textos que recomiendan.

¿Existe vinculación entre lenguas y marcos teóricos?

A partir de la idea de que existe una relación entre los procesos cognitivos y las lenguas (Desclés, 1994), y del problema que plantea Hamel (2013a) en torno a la relación de los marcos teóricos y las lenguas durante las investigaciones científicas que luego pueden ser publicadas en una lengua distinta a la original, se reflexionó sobre la presencia de las lenguas en las referencias de los programas y se indagó la percepción de los docentes sobre estos temas. En los programas de las carreras (Carabelli, 2019) se constató que no solo las referencias bibliográficas son predominantemente en la lengua común de Uruguay, el español, sino que también se observó que el 28 % de los textos referenciados corresponden a autores uruguayos que fueron mencionados

cuatro veces o más. Esto muestra que en la FHCE se enseña e investiga utilizando marcos teóricos propios de Iberoamérica, Latinoamérica y de Uruguay, y que se fomenta la circulación de información a nivel nacional. Además, entre los autores más mencionados, se observó que el 17 % de las referencias aluden a autores francófonos (siendo Foucault y Bourdieu los más citados), el 13 % a angloparlantes y el 13 % a alemanes. Estos son los marcos teóricos más utilizados en la facultad, y los docentes entrevistados comentaron que determinan, en algún punto, las lenguas consideradas de mayor relevancia en la institución.

En cuanto a la opinión de los docentes entrevistados, estos recalcaron cierta diversidad y complejidad asociada a la intersección entre marcos teóricos y lenguas. Algunos respondieron que utilizan marcos teóricos específicos provenientes de la francofonía, el mundo anglosajón y la filosofía española o latinoamericana, pero también mencionaron que hay mucha intersección entre marcos, dado que muchas veces se toman conceptos de distintos orígenes. La Docente 1 incluso mencionó la imposibilidad de definir un marco académico a partir de una única lengua:

El concepto de “representación sociolingüística” se ha enunciado en francés; pero también “representaciones del lenguaje” en español; y también “ideologías lingüísticas” en inglés, y uno como que va armando un paquete, que va construyendo un marco teórico, metodológico, que implica sumar desde varias lenguas. (Comunicación personal, 23 de julio de 2018)

Como se desprende del ejemplo, la intersección entre lengua, estructura discursiva y modelo cultural planteada por Hamel (2013a) es muy compleja, y cada investigación conforma un marco único, dependiendo del contexto y objetivo de cada pesquisa. Por ello, es importante que los resultados de las investigaciones

circulen en distintos niveles (local, regional y global) y en distintas lenguas, evitando dejar en el olvido la lengua original y la sociedad que le dio cabida a la investigación.

Las lenguas en la circulación y producción de conocimientos

Uno de los objetivos de un curso es transmitir los conceptos principales de determinada disciplina, y una de las partes fundamentales de una investigación es la publicación y difusión de los resultados para dar a conocer los hallazgos y para propiciar el diálogo y la discusión crítica en la comunidad científica. Tanto docentes como investigadores difunden los conocimientos de distintas maneras, a veces en diversas lenguas y en variados formatos. Se cree que al poner en circulación la información se da una inevitable y compleja hibridación de ideas, pues investigadores e interlocutores de la comunidad científica entran en diálogo e intentan comprender lo realizado desde sus propias miradas, permeadas de cuestiones comunes en mayor o menor medida. Para indagar más al respecto le preguntamos a los docentes sobre sus situaciones particulares. En cuanto a la circulación durante el proceso de enseñanza, uno de los profesores manifestó que:

para tener una idea global, general, como estudiante de grado del acontecer de la disciplina en la que voy a trabajar y en la que pongo esfuerzo, necesariamente tengo que conocer que al menos las escuelas, las grandes escuelas, la británica, la norteamericana, la alemana y la francesa, escribieron en esos idiomas. A través de los cursos se hace eso. Nunca se hace eso de ir a la verdadera fuente del idioma, ir a leer a Lévi-Strauss en francés. Ya es demasiado complicado en español. (Docente 2, comunicación personal, 9 de julio de 2018)

Como entienden que comprender las perspectivas involucradas en la definición de ciertos marcos teóricos a partir de las lecturas de textos claves es fundamental, los docentes generalmente explican a los estudiantes lo que dicen los textos. En este sentido, una de las docentes mencionó que sus estudiantes “no pueden leer la fuente. Entonces, yo les cuento, digamos, les cuento el texto, pero no pueden leer la fuente. Y hay un cierto número de autores sumamente relevantes e interesantes a los cuales no pueden tener acceso” (Docente 5, comunicación personal, 20 de julio de 2018). Así, la circulación de saberes depende en gran medida de la recomendación de los textos (por ejemplo, en las bibliografías) y de la explicación de los saberes por parte de los docentes en las clases. Es decir, los marcos teóricos pueden ser escritos en una lengua determinada, pero luego se analizan en otra lengua mediante su traducción o explicación.

En cuanto a la producción académica y el uso de las lenguas extranjeras durante sus investigaciones, varios docentes manifestaron que utilizan diversos marcos teóricos y lenguas. El Docente 3, por ejemplo, hizo énfasis en la importancia de publicar en revistas internacionales: “publico en inglés [...] porque me permite llegar a más gente [...]. Si yo publico en español me van a leer los latinoamericanos y los españoles. Si yo publico en inglés tengo más posibilidad de que lo lea otra gente” (Comunicación personal, 16 de julio de 2018). Sin embargo, la mayoría de los docentes recalcó la importancia de publicar regularmente en revistas académicas tanto nacionales como internacionales (es decir, publicar tanto en español como en otras lenguas) y mencionaron que debería tener la misma jerarquía publicar en un idioma u otro, puesto que lo más importante debería ser la calidad del contenido y la metodología. El Docente 3 comentó la complejidad que existe en torno al tema al comentar que:

En Argentina publico poco, pero en español. En Brasil sí se está publicando en inglés. Publiqué un artículo, no, dos, en inglés, en Brasil. Y ahora voy al congreso mundial y también se va a publicar en inglés, a pesar de que el congreso es en China, en Beijing. No es la única lengua del congreso. Hay inglés, francés, chino y creo que también alemán. Se puede publicar en otras lenguas [...]. (Comunicación personal, 16 de julio de 2018)

Es decir que los docentes-investigadores tienen que optar por una lengua al publicar o al participar en un congreso. Hamel (2013a) y Chardenet (2016) recomiendan publicar en diversas lenguas y no dejar de lado las lenguas en que se lleva a cabo una investigación, para fomentar diversidad lingüística y cultural en el área científica y que esta no pierda su capacidad creativa y de abordar problemas índole muy variada y en los distintos niveles (local, regional y global). Además, varios docentes manifestaron que utilizan diversos marcos teóricos y lenguas, y recalcaron que el conocimiento de varias lenguas extranjeras o adicionales es fundamental.

CONCLUSIONES

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República fomenta una perspectiva abierta, plurilingüe e intercultural en el uso y la presencia de las lenguas extranjeras en todas las instancias que se dan en la institución (enseñanza, investigación y extensión) y centraliza aspectos vinculados a la enseñanza de lenguas y a la cooperación e integración internacional en su Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX). Si bien la lengua común del Uruguay, el español, predomina ampliamente en todas las áreas de la facultad (como es de esperarse), las lenguas extranjeras irrumpen en el escenario

permeando el contexto de cierta internacionalidad a través del uso de bibliografía en otras lenguas durante las carreras de grado y posgrado, eventos, encuentros, estadías, participaciones en redes académicas y en las actividades de enseñanza de idiomas. La FHCE requiere que todos los egresados de las carreras de grado dominen al menos una lengua extranjera (y no se explicita ninguna en especial, lo que evidencia una política abierta y plural), pero otras políticas lingüísticas en torno a estas no han sido explicitadas en ningún documento. Más allá de eso, el apoyo a las actividades que realiza el CELEX (Masello, 2019a; 2019b) —la enseñanza de varias lenguas, eventos académicos, actividades culturales, convenios con embajadas e institutos internacionales, y su participación en redes internacionales como la AUF y el PELSE—, muestra que las acciones político-lingüísticas que se llevan a cabo en este centro están en consonancia con los intereses y requerimientos de la Universidad de la República.

Desde una mirada que toma al campo académico como campo sociolingüístico (Bourdieu, 1975), y partiendo de la perspectiva de Hamel (2013a) que plantea que existe una relación entre estructuras lingüísticas, discursivas y los modelos culturales, el equipo de investigación del CELEX pesquisó entre 2016 y 2018 qué lenguas, vinculadas a la producción de conocimiento, se utilizan en la FHCE. Para ello se usó un abordaje mixto, basado en la cuantificación de las lenguas presentes en las bibliografías de los cursos que se brindan en las carreras que ofrece la FHCE y en entrevistas semiestructuradas a docentes que utilizan lenguas extranjeras en sus cursos. Cuantitativamente, se observó que si bien existe presencia de lenguas extranjeras en las referencias bibliográficas de los programas, el español ocupa un lugar preponderante (82,95 %). Los autores citados más veces son mayoritariamente de Uruguay (28 %), mostrando un predominio de marcos teóricos locales y de circulación de conocimiento

producido en la región. Además de las numerosas referencias a autores de habla hispana, que marcan una tendencia a la utilización de marcos teóricos provenientes de Iberoamérica y Latinoamérica en la región, también existen varias citas a autores francófonos (17 %), angloparlantes (13 %) y germanos (13 %).

En las entrevistas semiestructuradas que se realizaron a docentes con un régimen de dedicación total que incluyeron textos escritos en lenguas distintas al español entre las referencias bibliográficas de los programas de sus cursos, emergieron aspectos que se dejaban entrever de los datos cuantitativos recopilados, como el uso predominante del español y las lenguas extranjeras más utilizadas en Uruguay. Además, los docentes —todos ellos hablantes de varios idiomas— entienden que es de gran relevancia que los estudiantes manejen varias lenguas y lean los textos en sus lenguas originales cuando es posible, pues piensan que este ejercicio permite comprender mejor los conceptos elaborados y los contextos en que fueron escritos. Además, plantean que: las lenguas a adquirir dependen en gran medida del objeto de estudio (sobre todo a nivel de posgrado); manejar estas lenguas implica contar con el tiempo necesario para estudiarlas; y que en muchos casos los marcos teóricos se construyen con base en conceptos elaborados por varios autores de diferentes procedencias. Para los docentes, en la medida de lo posible, es deseable conocer varios idiomas y leer los textos escritos en sus lenguas originales.

En línea con los datos relevados (que constatan la existencia de recomendaciones de lectura de 635 textos en versiones traducidas al español y que 579 de esas referencias no mencionan que se trataban de versiones traducidas), todos los docentes entrevistados mencionaron que utilizan traducciones en sus cursos y que estas versiones están hechas por ellos mismos, por estudiantes, son de origen desconocido o de dudosa validez. Asimismo, mencionan

que necesitan utilizar esas versiones dado que muchos estudiantes no leen los textos si estos no están en español.

En cuanto a la utilización de lenguas extranjeras en la producción académica, todos los profesores entrevistados manifestaron publicar generalmente en español, aunque lo han hecho también en otras lenguas, sobre todo en francés, inglés e italiano. Además, mencionaron la importancia del inglés en el mundo académico, ya que es una lengua internacional que actúa de puente entre otras. Aunque, según ellos, todas las lenguas tienen la misma jerarquía y una publicación debe ser evaluada por su contenido y no por la lengua en que se escribe, comentaron que saber inglés ofrece grandes facilidades en el mundo académico, y les ha permitido leer resúmenes de artículos escritos en idiomas que no manejan e interactuar con personas que hablan lenguas que ellos no tendrían el tiempo de estudiar. Más allá de esto, los docentes consideran que tener un repertorio lingüístico amplio y fomentar la diversidad lingüística es deseable y necesario.

En resumen, aunque la lengua más utilizada en la FHCE es el español, allí también se utilizan diversas lenguas extranjeras en textos, encuentros académicos, redes académicas y en las clases de idiomas. En la FHCE, y a través del CELEX, se intenta propiciar un ambiente abierto a la diversidad, inclusivo, plurilingüe e intercultural, y en el futuro han de planificarse más cursos y actividades desde un enfoque plurilingüe que habilite el uso de diversas lenguas en simultáneo: la de uso común (local), las utilizadas internacionalmente y las minoritarias que formaron parte de nuestros orígenes.

Referencias

- Barrios, G. (2008). *Etnicidad y Lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*. Universidad de la República.
- Barrios, G. (2014). La denominación de variedades lingüísticas en situaciones de contacto: dialecto fronterizo, DPU, portugués uruguayo, portugués fronterizo o portuñol. En *Lenguas: conceptos y contactos* (pp. 77-105). EdiUNS.
- Barrios, G. (2016). La regulación de la diversidad en el marco de los Estados nacionales y la globalización: a propósito de la Ley General de Educación de 2008 (Ley No 18437) en Uruguay. En E. Narvaja de Arnoux & D. Lauria (Comps.), *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana* (pp. 115-132). Unipe, Ed. Universitaria.
- Behares, L. E., & Fustes, J. M. (Eds.). (2013). *Aportes sobre la diversidad lingüística en el Uruguay*. Universidad de la República.
- Bourdieu, P. (1975). La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. *Sociologie et sociétés*, 7(1), 91-118. <https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/1975-v7-11-socsoc122/001089ar/>
- Campanella, L. (2019). Lisez-vous en français? Presencia de la lengua francesa en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Udelar, 2016-2018. En L. Masello (Dir.), *Estudios de Lenguas. Vol. 1. Lenguas Extranjeras en la Educación Superior* (pp. 89-107). Universidad de la República.
- Canale, G. (Comp.). (2013). *Adquisición, identidades y actitudes lingüísticas: el inglés como lengua extranjera*. Cruz del Sur.
- Carabelli, P. (2012). El interculturalismo en educación: reflexiones desde el aula de inglés. En L. Masello (Dir.), *Lenguas en la región. Enseñanza e investigación para la integración desde la Universidad* (pp. 19-30). FHCE/Universidad de la República.

- Carabelli, P. (2019). Lenguas y bibliografías: relevamiento de programas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. *InterCambios. Dilemas y Transiciones De La Educación Superior*, 6 (2). <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/189>
- Carvalho, S. C. da, & Schlatter, M. (2011). Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL*, (42), 260-284. <https://doi.org/10.22456/2236-6385.26027>
- Chardenet, P. (2007). Qu'est-ce que l'intercompréhension? *Bulletin de l'AUF*, 12(4), 1-5.
- Chardenet, P. (2016). Internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. Pourquoi une politique linguistique stratégique en contexte latino-américain? *Revue de la SAPPESU*, (39), 14-45.
- Cunha, J. C., & Lousada, E. (Orgs.). (2016). *Pluralidade Linguístico-Cultural em Universidades Sul-Americanas. Práticas de Ensino e Políticas Linguísticas*. Pontes.
- Daule, G., Gnecco, M. V., & Sara, M. L. (2014, septiembre 25-26). *Enfoques plurales en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras: Un desafío para la formación docente*. V Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7489/ev.7489.pdf
- Desclés, J. P. (1994). Réflexions sur les Grammaires Cognitives, *Modèles Linguistiques*, 1-27.
- Díaz, D., & Campanella, L. (2019). Leitura em português e francês em intercompreensão e o desafio didático de abordar as anáforas. En L. Masello (Dir.), *Estudios de lenguas. Vol. 1. Lenguas Extranjeras en la Educación Superior* (pp. 109-128). Universidad de la República.
- Dörnyei, Z. (2016). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.

- Falchetti, M. (2012). Políticas de lenguas en Uruguay y representaciones sociolingüísticas. En L. Masello (Dir.), *Lenguas en la región. Enseñanza e investigación para la integración desde la universidad* (pp. 65-76). Universidad de la República.
- Florines Pena, A. (2013). Las lenguas de los pueblos originarios. En L. E. Behares & J. M. Fustes (Eds.), *Aportes sobre la diversidad lingüística en el Uruguay* (pp. 95-107). Universidad de la República.
- Gacel-Ávila, J. (Coord.). (2018). *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance regional y prospectiva*. UNESCO, IESALC, Universidad Nacional de Córdoba.
- García Delgado, J. L., Alonso, J. A., & Jiménez, J. C. (Coords.). (2013). *El español, lengua de comunicación científica*. Fundación Telefónica.
- Gibson, W. J., & Brown, A. (2009). *Working with Qualitative Data*. Sage.
- Hamel, R. E. (2005). *El español como lengua de las ciencias frente a la globalización del inglés. Diagnóstico y propuestas de acción para una política latinoamericana del lenguaje en el campo de las ciencias y la educación superior*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hamel, R. E. (2013a). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 52(2), 319-384. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200008>
- Hamel, R. E. (2013b). L'anglais, langue unique pour les sciences? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur. *Synergies Europe*, (8), 53-66
- Hamel, R. E., Álvarez López, E., & Pereira Caralhal, T. (2016). Language policy and planning: challenges for Latin American Universities. *Current Issues in Language Planning*, 17(3-4), 278-297. <https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1201208>

- Kaneoya, M. L. (Org.). (2018). *Português língua estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e de formação docente*. Mercado de Letras.
- Masello, L. (Comp.). (2002). *Español como Lengua Extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos*. Universidad de la República.
- Masello, L. (Org.). (2008). *Português língua segunda y extranjera en Uruguay. Actas del Primeiro Encontro de Professores de Português Língua Estrangeira do Uruguai*. Universidad de la República.
- Masello, L. (Dir.). (2012a). *Lenguas en la Región. Enseñanza e investigación para la integración desde la Universidad*. Universidad de la República.
- Masello, L. (2012b). Centros de Lenguas universitarios: un diseño institucional entre lo disciplinario, lo contextual y lo autónomo. En L. Masello (Dir.), *Lenguas en la Región. Enseñanza e investigación para la integración desde la Universidad* (pp. 58-64). Universidad de la República.
- Masello, L. (2012c). Desarrollo de la comprensión lectora en portugués lengua extranjera y estrategias interculturales. En E. Sturza & C. Ivani (Comps.), *Português e Espanhol: Esboços, Percepções e Entremeios* (pp. 11-34). PPGL.
- Masello, L. (2018). L'Uruguay entre la francophilie et l'instabilité: le rôle incontournable de l'Université dans la permanence du français. *Synergies Mexique*, (8), 91-100. <https://gerflint.fr/Base/Mexique8/masello.pdf>
- Masello, L. (2019a). El Área Lenguas extranjeras y su consolidación en la Udelar. En L. Masello (Dir.), *Estudios de Lenguas, Vol. 1. Lenguas Extranjeras en la Educación Superior* (pp. 11-28). Universidad de la República.
- Masello, L. (2019b). Conocimiento de lenguas y conocimiento en lenguas en la Universidad. En L. Masello (Dir.), *Estudios de Lenguas, Vol. 1. Lenguas Extranjeras en la Educación Superior* (pp. 29-64). Universidad de la República.

- Masello, L. (2019c). Construir repertorios plurilingües: de la Comprensión lectora a la intercomprensión en varias lenguas. En L. Masello (Dir.), *Estudios de Lenguas, Vol. 1. Lenguas Extranjeras en la Educación Superior* (pp. 65-88). Universidad de la República.
- Mendes, E. (2021, mayo 20). Português como língua global: desafios para o século XXI. En *Conversas em torno da língua portuguesa*. Montevideo.
- Mendes, E. (2019). A promoção do português como língua global no século XXI – um cenário a partir do Brasil. *Linha D' Água*, 32(2), 37-64. <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/154924>
- Phillipson, R. H. L. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Roussiau, N., & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales. État des lieux et perspectives*. Mardaga.
- Ruiz Bikandi, U. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos. Una mirada crítica. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (60), 65-76.
- Sergi, P. (2014). *Storia della stampa italiana in Uruguay*. Fondazione Italia nelle Americhe, La gente d' Italia.
- Torre, M. L., & Marchiaro, S. (2011). Nuevos desafíos en didáctica de las lenguas. Hacia la intercomprensión plurilingüe. *Lingüística en el aula*, 14(9), 15-22.
- Torres, C., Viera, A., & Federczuk, A. (2009). *Conocimientos, creencia y valoraciones sobre lenguas extranjeras en estudiantes universitarios*. Universidad de la República.
- Universidad de la República (2012). *Datos básicos del VII Censo de estudiantes Universitarios de Grado, año 2012*. Universidad de la República.
- Van Dijk, T. (Comp.) (2008). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*, (3ª ed.). Gedisa.

Gírias brasileiras: um estudo lexicográfico *

Jergas brasileiras: un estudio lexicográfico

Brazilian jargon: A lexicographical study

María Camila Cabal Solano^a

Cultural Care Au Pair, Bogotá, Colômbia

Luciana Andrade-Stanzani[§]

Universidad de los Andes, Bogotá, Colômbia

* Artigo de investigação científica e tecnológica

Recebido: 20 de outubro de 2021 – Aprovado: 27 de janeiro de 2022

^a Profissional em Línguas e Cultura.

Coordenadora regional. Primeiro contato com as candidatas ao programa Au Pair. Entrevistas virtuais e presenciais em inglês e espanhol. Verificação de documentos e referências.

mariacamilacabal@hotmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9326-1805>

[§] Doutora em Educação.

Professora e pesquisadora.

l.andrade1067@uniandes.edu.co – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6029-6304>

Cómo citar: Cabal, M. & Andrade-Stanzani, L. (2021). Gírias brasileiras e ensino de português como língua estrangeira na Colômbia: um estudo lexicográfico. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 15(1), pp. 170-203. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.15446/MALE.V15N1.107716](https://doi.org/10.15446/MALE.V15N1.107716).

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

RESUMO

Esta pesquisa realiza um estudo lexicográfico sobre um corpus de gíria utilizada com sentido semântico de adjetivos no português falado no Brasil. Busca-se compreender o uso específico de alguma gíria brasileira por meio da seleção, contextualização e análise de um grupo léxico pensado para o público de português como língua estrangeira. Dessa forma, propor-se compreender quais são as características da composição lexical da gíria brasileiras usada para adjetivar pessoas, objetos, lugares e/ou situações. De maneira específica, pretende-se analisar a composição lexical da gíria, suas características gramaticais, seus significados e o contexto no qual são utilizadas. Para isso, são discutidos temas como a variação linguística, gíria, preconceito linguístico, norma culta, norma padrão e lexicografia. Como resultado, observa-se que as línguas variam, e a gíria é um exemplo disso. Também se constata a importância de inserir as variações linguísticas como a gíria na pesquisa lexicográfica.

Palavras-chave: *gíria, lexicografia, norma culta, português como língua estrangeira, preconceito linguístico, variação linguística.*

RESUMEN

Esta investigación realiza un estudio lexicográfico sobre un corpus de jerga utilizada con sentido semántico de adjetivos en el portugués hablado en Brasil. Buscamos comprender el uso específico de alguna jerga brasileña a través de la selección, contextualización y análisis de un grupo de léxico pensado para el público de portugués como lengua extranjera. Así, intentamos entender cuáles son las características de la composición léxica de la jerga brasileña que se utiliza para describir personas, objetos, lugares y/o situaciones. En concreto, pretendemos analizar la composición léxica de la jerga, sus características gramaticales, sus significados y el contexto en el que se utiliza. Para ello, se discuten temas como variación lingüística, jerga, prejuicio lingüístico, norma culta, norma estándar y lexicografía. Como resultado, observamos que los idiomas varían, siendo la jerga un ejemplo de esto. También constatamos la importancia de insertar variaciones lingüísticas como la jerga en la investigación lexicográfica.

Palabras clave: *jerga, lexicografía, norma culta, portugués como lengua extranjera, prejuicio lingüístico, variación lingüística.*

ABSTRACT

This research is a lexicographical study on a corpus of jargon used with semantic meaning of adjectives in spoken Portuguese in Brazil. We seek to understand the specific use of some Brazilian jargon through the selection, contextualization, and analysis of a lexicon group designed for the public of Portuguese as a foreign language. Thus, we intend to understand the characteristics of the lexical composition of Brazilian jargon used to describe people, objects, places, and/or situations. Specifically, we intend to analyze the lexical composition of jargon, its grammatical characteristics, meanings, and the context in which it is used. For this, we discuss topics such as linguistic variation, jargon, linguistic prejudice, cultured norm, standard language, and lexicography. As a result, we observe that languages vary, being slang an example of this. We also remark the importance of inserting linguistic variations, such as slang, in lexicographical research.

Keywords: *jargon, lexicography, linguistic prejudice, linguistic variation, Portuguese as a foreign language, standard language.*

UMA CARACTERÍSTICA DE TODAS AS línguas é sua capacidade de admitir variações. Essas variações podem ser de diferentes tipos, como as variações dialetais de pronúncia que, segundo Faraco (2002, citado por Etto & Carlos, 2018), podem ser observadas na fala baiana, gaúcha e outras. A gíria é outro exemplo de variação linguística que está relacionada com o contexto cultural, econômico e social da língua e de seus falantes (Etto & Carlos, 2018). Devido à sua inegável expansão, a gíria ou o jargão começou a ser objeto de pesquisa em estudos léxicos. No caso da língua portuguesa, é possível afirmar que as gírias têm sido evidenciadas principalmente na linguagem oral em virtude da sua difusão nos meios de comunicação, como a televisão. Essa difusão, principalmente oral, dificulta o reconhecimento preciso sobre suas origens, dado que não há muitos documentos que datem o aparecimento desses vocábulos (Preti, 2001).

Ao longo dos últimos anos, o conceito de gíria tem sido estudado e definido de diferentes formas por muitos autores, mas a maioria concorda em reconhecê-la como uma variação linguística menos prestigiada devido à origem social de seus falantes. Cegalla (1976) menciona, por exemplo, que a gíria é um tipo de linguagem considerada popular e associada às classes incultas. Segundo Da Rocha Lima (1972, citado por Etto & Carlos, 2018), a gíria é uma “língua especial” de alguns grupos sociais com “educação idiomática deficiente” (p. 217). Embora o autor tente fornecer uma definição menos estigmatizada, ao usar a expressão “língua especial”, acaba favorecendo o preconceito que existe sobre as gírias quando se fala de uma “educação idiomática deficiente” (como citado em Etto & Carlos, 2018, p. 216). Devido à sua conotação negativa e à falta de seu reconhecimento como língua padrão, as gírias não estão presentes nos dicionários oficiais

das línguas¹. Além disso, Preti (2001) indica que os dicionários partem de uma linguagem culta para indicar outras variantes lexicais, e as gírias não são assim consideradas.

Apesar de sua ausência nos dicionários, as gírias oferecem informações relevantes sobre a sociedade em que estão inseridas, assim como sobre o grupo específico que as utiliza. No entanto, encontramos um vazio de informação nesse campo de pesquisa justamente porque não é possível recorrer ao dicionário em busca dessas palavras ou expressões. Da mesma forma, não existe uma grande variedade de bibliografia sobre as gírias. Por conseguinte, dados relacionados com esse tema são escassos e de difícil circulação. Com o objetivo de fazer contribuições a esse campo investigativo, este estudo realiza uma pesquisa lexicográfica (Castañeda, 2005; Costa, 2015) sobre algumas gírias utilizadas com sentido semântico de adjetivos em língua portuguesa. Por meio da seleção, da contextualização e da análise de um grupo léxico, buscamos compreender o uso específico de algumas gírias brasileiras.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo avaliar quais são as características da composição lexical das gírias brasileiras usadas para adjetivar pessoas, objetos, lugares e situações. De maneira específica, analisamos a composição lexical das gírias, suas características gramaticais, seus significados e o contexto no qual são utilizadas. Para efeitos expositivos dos resultados deste trabalho, dividimos o texto em cinco partes. Na primeira, é apresentado o referencial teórico que orientou esta pesquisa, no qual encontramos discussões sobre os conceitos de variação linguística, gíria, preconceito linguístico, norma culta e norma padrão. Além disso, apresentamos um estado da arte sobre os

1 Valeria esclarecer que, embora as gírias não apareçam nos dicionários oficiais da língua padrão, existem dicionários específicos de gírias e/ou expressões.

estudos lexicográficos considerados para o desenvolvimento deste trabalho. Na segunda parte, explicamos a metodologia lexicográfica (Castañeda, 2005; Costa, 2015) escolhida para a realização desta pesquisa. Na terceira parte, expomos os resultados da investigação em uma lista com as gírias mais relevantes usadas com o sentido semântico de adjetivo no Brasil. Na quarta parte, discutimos os resultados à luz dos conceitos teóricos selecionados e apresentados. Na quinta e na última parte, apresentamos as conclusões e as limitações deste estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como mencionado, nesta primeira parte, são apresentados os conceitos teóricos mais relevantes para a realização deste estudo. Em primeiro lugar, discutimos o conceito de variação linguística a partir da noção de sociedade e território geográfico, estabelecendo uma relação entre esses aspectos e a gíria. Em segundo lugar, abordamos o conceito de gíria, discutindo sua origem, expansão e percepção dentro da sociedade. Logo, estabelecemos a relação entre gíria e preconceito linguístico com base nas definições de norma culta e norma padrão. Finalmente, no estado da arte, são apresentados os estudos lexicográficos que conduziram o desenvolvimento deste trabalho.

Variação linguística: sociedade e território

Segundo Castilho (2000, como citado em Görski e Coelho, 2009), a língua, além de ter um conjunto de usos concretos e previamente negociados, é um fenômeno heterogêneo que é representado por regras variáveis e socialmente motivadas. Graças à sua natureza heterogênea é possível entender que uma das principais características das línguas é sua capacidade de variação. Com relação a isso, Görski e Coelho (2009) explicam que o sistema linguístico é composto por regras variáveis presentes

em diferentes níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, léxico e discursivo.

Geralmente, as variações linguísticas são descritas a partir de três tipos: geográfico, social e estilístico. Entretanto, no contexto deste estudo, utilizamos apenas as definições de variação social e geográfica por sua relevância neste trabalho. A variação social, que também pode ser chamada “diatrática”, faz referência a fatores socioeconômicos e culturais do contexto linguístico. Portanto, a idade, o gênero, a classe social, o grau de escolaridade e a profissão dos falantes são considerados aspectos importantes para a compreensão desse tipo de variação linguística (Görski e Coelho, 2009).

A variação geográfica, que também pode ser chamada “diatópica” ou “regional”, está relacionada com as diferenças linguísticas observáveis entre falantes de diferentes regiões de um mesmo país ou entre falantes do mesmo idioma em diversos países (Görski & Coelho, 2009). No caso específico da língua portuguesa, observamos, por exemplo, diferenças entre os falantes europeus, africanos e brasileiros. Também, naturalmente, observamos variações linguísticas nos contextos particulares dos países que falam português, como é o caso do Brasil.

A partir das definições de variação linguística social e geográfica, é possível fazer um paralelo com o conceito de gíria, que segundo o Dicionário Michaelis (s.d.) é definida como: “linguagem especial usada por certos grupos sociais pertencentes a uma classe ou a uma profissão”. Além desses fatores característicos, as gírias também apresentam variações territoriais, ou seja, são influenciadas pelo contexto em que são faladas. Então, muitas vezes, a gíria falada no Rio de Janeiro não é a mesma falada no Paraná ou em São Paulo, por exemplo. Dessa forma, podemos assumir que a gíria é uma variação linguística de tipo social e geográfico. Para

uma melhor compreensão do conceito de gíria, discutimos sua origem a seguir.

A origem das gírias

A gíria é tema central deste estudo e, por isso, torna-se fundamental discutir sobre sua origem e expansão nas sociedades. Atualmente, é impossível negar a rápida expansão da gíria na sociedade e, especialmente, nas áreas urbanas. Entretanto, este não é um fenômeno recente nem está presente apenas no Brasil. Pelo contrário, a gíria está presente em todos os tempos e lugares do mundo e é comumente usada na linguagem oral (Preti, 2001). Por conta disso, é difícil rastrear seu início, pois, sendo oral, não há vestígios ou evidências suficientes de suas origens. No Brasil, estimamos que o aparecimento da gíria seja datado a partir do final do século XIX, com o crescimento das principais cidades brasileiras, como a capital de então, o Rio de Janeiro (Preti, 2001). No início do século XX, a gíria começou a estar presente na literatura, mas, só em 1953, Antenor Nascente publicou o dicionário *A gíria brasileira*. Segundo Preti (2006):

quando se trata da história da gíria, conhecê-la significa penetrar no mundo da marginalidade, na vida dos grupos excluídos da sociedade pela sua própria condição de pobreza ou pelas suas atividades peculiares (não raro ilícitas), os quais buscam com a criação de um vocabulário criptológico uma forma de defesa de suas comunidades restritas. (p. 242)

O autor enfatiza que, quanto maior é a união entre os membros de um grupo, mais a gíria servirá como um elemento diferenciador deles. Em outras palavras, a gíria é um fator diferenciador do falante dentro da sociedade.

Nesse contexto, o uso de gírias pode gerar discriminação e culminar em preconceito linguístico, não só por causa da

origem de seus falantes, mas também porque a gíria se encontra marginalizada com relação às normas padrão e culta da língua. Muitas vezes, a gíria é concebida de forma pejorativa, mas isso é contraditório, considerando a capacidade da língua de experimentar variações. Outro aspecto contraditório é o próprio fato de a gíria ser estigmatizada e colocada em uma posição menos privilegiada, especialmente por linguistas (Etto & Carlos, 2018). A seguir, discutimos com mais detalhes a relação entre o uso das gírias e o preconceito linguístico.

Gírias e preconceito linguístico

Marcos Bagno (2009) afirma que “o preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão” (p. 9). Esse conceito está estreitamente relacionado com a definição da norma padrão que, segundo Faraco (2002, citado por Etto & Carlos, 2018), está carregada de preconceitos sobre as variedades e pretende, como implícito em seu nome, padronizar a língua. Essa norma está vinculada a uma língua modelo que vem de muitos séculos, baseada na gramática tradicional e normativa, que considera errado tudo que seja diferente dela. Contudo, como apontado anteriormente, a língua está em constante mudança e isso é confirmado pela norma culta.

A norma culta é entendida como a variação que mais se assemelha ou se aproxima da norma padrão, sendo a utilizada pelas pessoas mais favorecidas e altamente escolarizadas da sociedade. De acordo com Bagno (2012), a norma culta é mais um preconceito do que um conceito. O autor explica: “é o preconceito de que existe uma única maneira ‘certa’ de falar a língua, e que seria aquele conjunto de regras e preceitos que aparece estampado nos livros chamados gramáticas” (p. 21).

O autor acrescenta que “se refere à linguagem concretamente empregada pelos cidadãos que pertencem aos segmentos mais favorecidos da nossa população” (Bagno, 2012, p. 23). Do mesmo modo, Faraco (2002) define norma culta como “um conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita e designa a variedade utilizada pelas pessoas que possuem mais contato com a cultura escrita” (como citado em Etto & Carlos, 2018, p. 211).

O problema que a norma padrão traz consigo é a possível exclusão social através da linguagem. Com relação a isso, Monteagudo (2011) afirma que “o prescritivismo tradicional repousa num emaranhado de preconceitos que afinal convertem a variedade padrão num elemento chave da hegemonia e do controle em mãos de um grupo de prestígio e a tornam um pesado fardo de exclusão sociocultural” (como citado em Etto & Carlos, 2018, p. 212). Segundo Bagno (2012), pode surgir uma zona de tensão entre a norma padrão e a norma culta, já que os falantes podem se sentir pressionados por essas duas forças. E, por conseguinte, os falantes terminam criando uma representação da norma que sempre será um híbrido das duas e como a gíria é uma criação considerada contrária ao padrão da língua e, geralmente, proveniente de variações linguísticas nem sempre validadas pelos dicionários, é possível estabelecer uma relação com os preconceitos e a rejeição em torno dela.

Em síntese, a gíria pode ser analisada como uma variação linguística, que, por não ser uma linguagem ponderada como padrão ou “correta”, é passível de sofrer preconceito linguístico. Mesmo assim, é fato que a gíria sempre esteve presente na sociedade e que, apesar de sua conotação negativa, essa variação da língua pode ser comumente identificada na fala, tanto de pessoas de classe baixa como de classe alta, instruídas ou não.

A relação existente entre gíria, variação linguística e preconceito linguístico é considerada relevante no contexto desta pesquisa.

Nesse sentido, a seleção de algumas gírias brasileiras, seu estudo lexicográfico e sua análise linguística podem proporcionar resultados interessantes e inovadores para o campo de pesquisas lexicográficas. Para uma melhor compreensão dos objetivos, do alcance e das limitações dos estudos lexicográficos, apresentamos a seguir alguns estudos de referência sobre o tema e seus resultados mais importantes.

ESTADO DA ARTE

Segundo Borba (2003, como citado em Costa, 2015, p. 23), a lexicografia pode ser entendida a partir de dois aspectos: como técnica ou como teoria. Como técnica, refere-se ao trabalho anterior à criação e à montagem de um dicionário geral da língua. Ou seja, trata-se de uma técnica para definir os critérios de seleção do conjunto de entradas, nomenclaturas, definições, entre outros, na construção de um dicionário. Como teoria, entende-se como um conjunto de princípios estabelecidos para descrever determinado léxico de uma linguagem e a apresentação de informações relevantes sobre ele. De maneira geral, a lexicografia pode ser entendida como o estudo do desenvolvimento, da composição e do uso de determinado grupo léxico prévio à elaboração de um dicionário (como citado em Costa, 2015, p. 23).

Para Costa (2015), embora a lexicografia possa ser considerada um ramo da linguística, ela deve ser entendida como uma disciplina independente. Nesse sentido, Tarp (2013) afirma que, mesmo utilizando conhecimentos de outras áreas para alcançar seu objetivo, a lexicografia e a linguística são completamente independentes e com diferentes objetos de estudo. De acordo com o autor, a lexicografia é “o estudo e desenho dos dicionários e outras obras lexicográficas como glossários, enciclopédias,

entre outras” (como citado em Costa, 2015, p. 29). Dessa forma, entendemos que a lexicografia é o estudo da estrutura, da função e da definição de uma palavra e que tem como objetivo final a criação de um dicionário.

Para esta pesquisa em particular, foram tomados como referência dois estudos realizados por Luz Stella Castañeda, coordenadora do programa de mestrado em Linguística da Universidad de Antioquia, em Medellín, na Colômbia. O primeiro estudo, *El parlache: resultados de una investigación lexicográfica* (2005), constrói um dicionário detalhado do *parlache*, uma variação dialetal do espanhol colombiano falado na cidade de Medellín e seus arredores. O objetivo desse estudo foi mostrar cada unidade lexical em contexto, fazer anotações sobre seu uso, seu processo de criação ou de transformação lexical. Além disso, a pesquisa buscou fornecer a classificação gramatical de acordo com o contexto, a classificação temática, o tipo de palavra ou expressão, a definição e um sinônimo na língua padrão (Castañeda, 2005).

Como resultado, foi criado um corpus de 2538 itens léxicos do *parlache*, todos com um exemplo contextualizado de uso. Esse banco de dados com informações lexicológicas e lexicográficas para cada palavra do *parlache* não foi apenas uma contribuição relevante para o estudo em si, mas também para as futuras pesquisas na área. É o caso da investigação *Fórmulas de apertura y cierre en procesos de interacción verbal en parlache* (2013), que fez uso do corpus compilado anteriormente em 2005. O foco principal dessa pesquisa foi identificar as características mais comuns para a abertura e o fechamento de discursos para os falantes do *parlache*. Com base nos dados do corpus, os resultados mais importantes, segundo Castañeda e Henao (2013), revelaram que, na abertura de seus discursos, os falantes começam suas conversas usando uma frase equivalente a uma saudação e uma

segunda que implica proximidade. Com relação ao encerramento do discurso no *parlache*, os fechamentos são apressados e curtos, o que indica que há perigo e que os falantes precisam se afastar rapidamente.

As duas pesquisas apresentadas dão uma ideia do que pode ser um estudo desse tipo e são inspirações metodológicas para o desenvolvimento deste trabalho. Castañeda (2005) também apresenta as etapas necessárias para a realização de um estudo lexicográfico que são detalhadas na metodologia apresentada a seguir.

METODOLOGIA

Baseado em Costa (2015), escolhemos as seguintes etapas da metodologia lexicográfica para a realização desta pesquisa: em primeiro lugar, estabelecemos os critérios para a seleção das gírias a serem incluídas e analisadas em uma lista de palavras. Em segundo lugar, definimos as categorias segundo as quais as gírias são analisadas. Por último, delineamos tanto a estrutura quanto a forma de organização da lista de gírias construída como resultado deste trabalho.

Sobre a primeira etapa da metodologia, é importante perguntar-nos duas coisas: 1) para que propósito se constrói o corpus proposto; e 2) qual é a finalidade desse corpus em questão. No contexto desta pesquisa, foram selecionadas gírias usadas com valor semântico de adjetivos e consideradas relevantes. Dessa forma, o corpus tem como objetivo descrever esta realidade linguística do contexto brasileiro.

Para o desenvolvimento da segunda etapa metodológica, tomamos como referência o modelo de ficha utilizado por Castañeda (2005) em seu primeiro estudo. No entanto, o adaptamos e estabelecemos como prioridade as seguintes informações na ficha: entrada ou palavra, definição, exemplos

de uso, sinônimos em português padrão, os estados brasileiros de origem e, por último, informações adicionais sobre o uso dessas gírias.

Finalmente, a terceira etapa da metodologia consiste em estabelecer a estrutura de apresentação da lista de palavras. Embora o produto deste estudo não seja a construção de um dicionário propriamente dito, apresentamos o corpus selecionado e analisado tomando como referência o formato de dicionários. Portanto, a lista de palavras desse corpus é apresentada por meio de fichas que são organizadas em ordem alfabética.

RESULTADOS

Com base no desenvolvimento das etapas da metodologia apresentada, construímos uma lista de gírias e/ou expressões brasileiras utilizadas como adjetivos, do ponto de vista sintático e semântico. Esse corpus temático foi selecionado devido à sua relevância nas interações em língua portuguesa, uma vez que, além de serem frequentemente utilizadas, são gírias e/ou expressões que funcionam como intensificadores do discurso.

Escolhemos as vinte gírias e/ou expressões mais frequentes nas páginas de internet pesquisadas. O corpus foi obtido por meio de pesquisa, principalmente, no banco de dados do *Dicionário informal* do português brasileiro (<https://www.dicionarioinformal.com.br>), no *Dicionário popular* (<https://www.dicionariopopular.com/girias>), na parte de gírias, em um blog de gírias atuais (<https://lucianabugni.blogsfera.uol.com.br/2017/09/9/27-girias-atuais-para-parecer-moderno>) e em um segundo blog de gírias (<https://www.lopes.com.br/blog/cultura/expressoes>). No segundo dicionário, há uma seção sobre as gírias de cada um dos 26 estados brasileiros. Feita a pesquisa, as gírias e/ou expressões que consideramos importantes e necessárias para este trabalho são as apresentadas na Tabela 1.

TABELA 1. *Gírias e/ou expressões brasileiras*

N.º	Gíria e/ou expressão	N.º	Gíria e/ou expressão
1	Arroiado	11	Manceiro
2	Boca-de-zero-nove	12	Mec
3	Bugado	13	Mocorongo
4	Dar ruim	14	Mofino
5	Embaçado	15	Nervoser
6	Estar (tá) pistola	16	Pagar pau
7	Estar/ficar na mão do palhaço	17	Palha
8	Ficar boiando	18	Passar batido
9	Ficar bolado	19	Pela saco
10	Irado	20	Sangue bom

Fonte: elaboração própria.

Fichas das gírias e/ou expressões brasileiras

Para cada uma das gírias e/ou expressões, elaboramos uma ficha, conforme sugerido na metodologia, com a entrada (gíria ou expressão), a definição, três exemplos de uso, três sinônimos em português padrão, o estado brasileiro de origem e, por último, informações adicionais sobre o uso dessa gíria.

Com relação aos exemplos, embora a maioria deles tenha sido elaborada pelas autoras deste trabalho, há alguns que foram retirados dos dicionários consultados e apresentam suas fontes citadas. Além disso, consideramos que três exemplos ou sinônimos eram suficientes para o entendimento das gírias e/ou expressões analisadas. Dessa forma, os estudantes podem entender e aprender adequadamente o uso desse corpus porque foram considerados seus diferentes significados em cada exemplo.

Para a seleção dos sinônimos em português padrão, foram utilizados os dicionários *Priberam* (<https://dicionario.priberam.org>) e *Michaelis* (<https://michaelis.uol.com.br>), considerando sua importância para a língua portuguesa. Além disso, alguns sinônimos também foram extraídos do *Dicionário informal* (<https://www.dicionarioinformal.com.br>). Deste último, juntamente com o *Dicionário popular* (<https://www.dicionariopopular.com/gurias>), foram retiradas as definições de cada uma das gírias e/ou expressões. Da mesma forma, foi consultado, no *Dicionário popular*, o estado de origem de quase todas as gírias e/ou expressões, excetuando duas, cuja origem não se encontrou. Essa falta de informação da origem pode ser a forma como essas gírias foram velozmente difundidas, dificultando seu rastro. Também é importante mencionar que não há uma explicação lógica sobre o estado brasileiro de origem de cada gíria e/ou expressão, encontramos sim mais gírias em determinados estados que em outros, mas não nos questionamos no contexto dessa pesquisa a razão desse fato. Assim, como é detalhado nas fichas, a maioria do corpus analisado tem origem no Rio de Janeiro. Apresentamos a seguir o conjunto das vinte fichas construídas ao longo desta pesquisa.

TABELA 1. *Ficha 1 — Arroiado*

Entrada	Arroiado
Definição	Quer dizer cheio, lotado (Stein, s.d.).
Exemplos de uso	(1) Estou arroiado de tarefas para minhas aulas de amanhã. (2) O lugar estava arroiado, não pudemos curtir a festa. (3) Ele não pode sair, tá arroiado de trabalho.
Sinônimos na norma padrão	(1) Cheio. (2) Saturado. (3) Carregado.
Estado de origem	Minas Gerais.
Informações adicionais sobre o uso	É usada para se referir a pessoas e lugares

Fonte: elaboração própria.

TABELA 2. *Ficha 2 — Boca-de-zero-nove*

Entrada	Boca-de-zero-nove.
Definição	Quer dizer que uma pessoa é corajosa ou tem muita atitude.
Exemplos de uso	(1) Ele é boca-de-zero-nove, não tem medo nunca. (2) Gosto das pessoas que são boca-de-zero-nove. (3) Ela é boca-de-zero-nove, gosta dos desafios.
Sinônimos na norma padrão	(1) Corajoso. (2) Valente. (3) Arrojado.
Estado de origem	Bahia.
Informações adicionais sobre o uso	Serve para adjetivar uma pessoa, mas não uma situação.

Fonte: elaboração própria.

TABELA 3. *Ficha 3 — Bugado/a*

Entrada	Bugado/a.
Definição	Quer dizer que algo ou alguém não está funcionando bem. Também pode ser usada quando alguém não entende alguma coisa (Dicionário informal, s. d.).
Exemplos de uso	(1) Essa gripe me deixou bugada. (2) Meu celular está bugado, devo comprar um novo. (3) Ele tá bugado hoje, não entende nada do que eu falo.
Sinônimos na norma padrão	(1) Estragado. (2) Lento. (3) Confuso.
Estado de origem	São Paulo.
Informações adicionais sobre o uso	Vem da palavra inglesa “bug”. Vale para objetos eletrônicos, mas se estendeu também para outras coisas e pessoas.

Fonte: elaboração própria.

TABELA 4. *Ficha 4 — Dar ruim*

Entrada	Dar ruim.
Definição	Expressão usada para descrever absolutamente quaisquer situações que não tenham saído conforme o esperado, desde as mais cotidianas até as mais trágicas (Lopes, 2017).
Exemplos de uso	(1) Tentei ajudá-lo, mas deu ruim. (2) Meu time do coração perdeu, deu muito ruim. (3) Queria chegar antes, mas deu ruim por causa do trânsito.
Sinônimos na norma padrão	(1) Desfavorável. (2) Malsucedido. (3) Inconveniente.
Estado de origem	Rio de Janeiro.
Informações adicionais sobre o uso	Tem o uso parecido à expressão “dar errado ou não dar certo”.

Fonte: elaboração própria.

TABELA 5. *Ficha 5 — Embaçado/a*

Entrada	Embaçado/a.
Definição	Pode se referir a uma situação difícil. Também quer dizer que um lugar é perigoso ou de difícil acesso.
Exemplos de uso	(1) Aquela rua é meio embaçada, melhor não passar por lá (Stein, s.d.). (2) Sinto muito que você esteja passando por uma situação tão embaçada. (3) Toma cuidado, aquele lugar é muito embaçado.
Sinônimos na norma padrão	(1) Perigoso. (2) Arriscado. (3) Melindroso.
Estado de origem	São Paulo.
Informações adicionais sobre o uso	Também pode ser usada para caracterizar pessoas e não apenas para definir lugares ou situações.

Fonte: elaboração própria.

TABELA 6. *Ficha 6 — Estar (tá) pistola*

Entrada	Estar (tá) pistola.
Definição	Estar ou ficar com muita raiva.
Exemplos de uso	(1) Tô pistola com ele desde ontem. (2) Ele tá pistola porque o time dele perdeu. (3) Tá pistola?
Sinônimos na norma padrão	(1) Bravo. (2) Irritado. (3) Com ira.
Estado de origem	Não se encontrou.
Informações adicionais sobre o uso	Expressão usada para expressar se alguém está bravo ou nervoso e para provocar (“por que tá pistola?”).

Fonte: elaboração própria.

TABELA 7. *Ficha 7 — Estar/ficar na mão do palhaço*

Entrada	Estar/ficar na mão do palhaço.
Definição	Quer dizer que alguém ficou muito bêbado e saiu do controle, agindo de forma embaraçosa (Stein, s.d.).
Exemplos de uso	(1) Cara, ontem você estava na mão do palhaço (Stein, s.d.). (2) Ele ficou na mão do palhaço lá na festa. (3) Eu estava na mão do palhaço ontem, não me lembro de nada.
Sinônimos na norma padrão	(1) Bêbado. (2) Alterado. (3) Embriagado.
Estado de origem	Rio de Janeiro.
Informações adicionais sobre o uso	Expressão que se refere a estar sob a influência de álcool ou drogas. Portanto não só é usada apenas para fazer referência a pessoas, mas também aos efeitos dessas substâncias nelas.

Fonte: elaboração própria.

TABELA 8. *Ficha 8 — Ficar boiando*

Entrada	Ficar boiando.
Definição	Quando você não entende alguma situação, fica por fora do assunto, não sabe o que está acontecendo.
Exemplos de uso	(1) Mesmo você explicando, eu fiquei boiando. (2) Não vou explicar mais, você sempre fica boiando. (3) Você pode repetir? A gente ficou boiando.
Sinônimos na norma padrão	(1) Confuso. (2) Desorientado. (3) Embaraçado.
Estado de origem	Rio Grande do Sul.
Informações adicionais sobre o uso	Expressão usada exclusivamente para se referir a pessoas que não entendem o que está acontecendo.

Fonte: elaboração própria.

TABELA 9. *Ficha 9 — Ficar bolado/a*

Entrada	Ficar bolado/a.
Definição	Sentimento ou sensação de preocupação, incompreensão. Também pode significar ficar com raiva por alguma coisa que a pessoa não gostou (Lopes <i>et al.</i> , 2017).
Exemplos de uso	(1) Ele ficou bolado porque usaram as coisas dele sem pedir. (2) A garota deu um fora nele e ele ficou bolado. (3) Tô ficando bolado com a demora daquela encomenda (Stein, s.d.).
Sinônimos na norma padrão	(1) Perturbado. (2) Confuso. (3) Enfadado.
Estado de origem	Rio de Janeiro.
Informações adicionais sobre o uso	“Ficar bolado” é ficar preocupado, bravo com algo ou alguém ou simplesmente não ter entendido ou gostado de algo.

Fonte: elaboração própria.

TABELA 10. *Ficha 10 — Irado/a*

Entrada	Irado/a.
Definição	Palavra usada para dizer que algo ou alguma situação é realmente impressionante positivamente.
Exemplos de uso	(1) A praia estava irada. (2) Ele é um cara irado. (3) O jogo foi irado.
Sinônimos na norma padrão	(1) Maravilhoso. (2) Incrível. (3) Muito bom.
Estado de origem	Rio de Janeiro.
Informações adicionais sobre o uso	“Irado” é um adjetivo muito positivo que pode ser dado a pessoas ou a situações. É muito mais que “maneiro”. Para ser irado, tem que ser muito maneiro (Lopes <i>et al.</i> , 2017).

Fonte: elaboração própria.

TABELA 11. *Ficha 11 — Maneiro/a*

Entrada	Maneiro/a.
Definição	Situação ou algo legal, interessante, que chama a atenção das pessoas. Boa qualidade.
Exemplos de uso	(1) Achei seus tênis maneiros. (2) Essa garota é muito maneira. (3) Vou ficar maneiro com essa roupa.
Sinônimos na norma padrão	(1) Bom. (2) Agradável. (3) Bonito.
Estado de origem	Rio de Janeiro.
Informações adicionais sobre o uso	Dizer que algo é maneiro é dar a sua aprovação, é elogiar (Lopes <i>et al.</i> , 2017). É importante ressaltar que “maneiro” e “irado” representam intensidades diferentes. “Maneiro” tem uma intensidade menor do que “irado”.

Fonte: elaboração própria.

TABELA 12. *Ficha 12 — Mec*

Entrada	Mec.
Definição	Quer dizer que algo está tranquilo (Stein, s.d.).
Exemplos de uso	(1) Fica mec aí! (2) Já vou lá para que você fique mec. (3) Tô mec, e você?
Sinônimos na norma padrão	(1) Tranquilo. (2) Ótimo. (3) Perfeito.
Estado de origem	Rio de Janeiro.
Informações adicionais sobre o uso	É uma gíria usada, geralmente, nas favelas do Rio de Janeiro.

Fonte: elaboração própria.

TABELA 13. *Ficha 13 — Mocorongo/a*

Entrada	Mocorongo/a.
Definição	Quer dizer que alguém é lento, sonso (Stein, s.d.).
Exemplos de uso	(1) Meu irmão é muito mocorongo, nunca entende nada do que eu digo. (2) Por que você gosta dele? Ele é um mocorongo! (3) Aquele mocorongo não entendeu nada!
Sinônimos na norma padrão	(1) Incapaz. (2) Tonto. (3) Inepto.
Estado de origem	Paraná.
Informações adicionais sobre o uso	Refere-se exclusivamente a pessoas, não costuma ser usada para descrever uma situação ou lugar.

Fonte: elaboração própria.

TABELA 14. *Ficha 14 — Mofino/a*

Entrada	Mofino/a.
Definição	Quer dizer que alguém está triste, abatido (Stein, s.d.).
Exemplos de uso	(1) Melhor não vou para lá hoje, tô mofino. (2) O cara brigou com sua namorada, tá mofino. (3) Fiquei mofino depois de receber a nota da prova.
Sinônimos na norma padrão	(1) Triste. (2) Desanimado. (3) Desolado.
Estado de origem	Paraná.
Informações adicionais sobre o uso	Apesar de ser escrita com “o”, essa gíria se pronuncia com “u”: /mufino/ (Stein, s.d.).

Fonte: elaboração própria.

TABELA 15. *Ficha 15 — Nervoser*

Entrada	Nervoser.
Definição	Quer dizer que alguém está tenso, ansioso.
Exemplos de uso	(1) Tã nervoser? Relaxa aí. (2) Você ficou nervoser logo depois de falar com ele. (3) A equipe tá perdendo, tô nervoser.
Sinônimos na norma padrão	(1) Ansioso. (2) Estressado. (3) Nervoso.
Estado de origem	Não se sabe.
Informações adicionais sobre o uso	Gíria geralmente usada para se referir a pessoas estressadas. Também pode ser escrita com “u”: nervouser (Bugni, 2017).

Fonte: elaboração própria.

TABELA 16. *Ficha 16 — Pagar pau*

Entrada	Pagar pau.
Definição	Expressão usada para afirmar que existe interesse físico e afetivo por alguém. Ou admiração que pode se confundir com puxa-saquismo.
Exemplos de uso	(1) Você tá pagando pau pra essa garota? (2) Você é muito paga pau de famoso. (3) Eu pago muito pau pra ele.
Sinônimos na norma padrão	(1) Admirar. (2) Gostar. (3) Desejar.
Estado de origem	Rio de Janeiro.
Informações adicionais sobre o uso	Apesar de ter origem no estado do Rio de Janeiro, a expressão é usada no Brasil todo.

Fonte: elaboração própria.

TABELA 17. *Ficha 17 — Palha*

Entrada	Palha.
Definição	Quer dizer que algo é sem graça, chato (Stein, s.d.).
Exemplos de uso	(1) A festa de amanhã vai ser muita palha, não vai quase ninguém. (2) Esse lugar é muito palha, prefiro não ir. (3) Gostou do livro? Não, achei palha.
Sinônimos na norma padrão	(1) Chato. (2) Desinteressante. (3) Monótono.
Estado de origem	Paraná.
Informações adicionais sobre o uso	Essa expressão é usada para falar de pessoas ou situações. Geralmente, é acompanhada de “muito” que serve para enfatizar.

Fonte: elaboração própria.

TABELA 18. *Ficha 18 — Passar batido*

Entrada	Passar batido.
Definição	Significa passar despercebido ou se livrar de alguma situação (Stein, s. d.).
Exemplos de uso	(1) Passei batido lá em casa hoje, nem falei com ninguém (Stein, s. d.). (2) O cara passou batido hoje, não percebi que estava lá. (3) Eu passei batido por essa parte do texto, não prestei atenção nisso.
Sinônimos na norma padrão	(1) Despercebido. (2) Incógnito. (3) Ignorado.
Estado de origem	São Paulo.
Informações adicionais sobre o uso	Essa expressão é usada para se referir ou falar de alguma situação em que a pessoa não presta muita atenção.

Fonte: elaboração própria.

TABELA 19. *Ficha 19 — Pela saco*

Entrada	Pela saco.
Definição	Expressão usada para definir uma pessoa irritante ou arrogante. Também pode ser usada para falar de alguém que não tem muita personalidade (Stein, s. d.).
Exemplo de uso	(1) Aquele cara é um pela saco, não suporto ele. (2) Não sei como ela namora aquele pela saco sem personalidade. (3) O novo gerente é um pela saco, o anterior não era assim tão irritante.
Sinônimos na norma padrão	(1) Arrogante. (2) Irritante. (3) Insuportável.
Estado de origem	Rio de Janeiro.
Informações adicionais sobre o uso	A pessoa que é um “pela saco”, geralmente, não sabe que as pessoas dizem isso dela.

Fonte: elaboração própria.

TABELA 20. *Ficha 20 — Sangue bom*

Entrada	Sangue bom.
Definição	Quer dizer que a pessoa é confiável ou gente boa (Stein, s.d.).
Exemplos de uso	(1) Meu amigo é mesmo sangue bom, sempre me ajuda com meus problemas. (2) Gostei desse cara, posso lhe contar todos meus problemas, é sangue bom. (3) Gosto das pessoas sangue bom como você!
Sinônimos na norma padrão	(1) Confiável. (2) Fiável. (3) Agradável.
Estado de origem	Rio de Janeiro.
Informações adicionais sobre o uso	Usada exclusivamente para adjetivar pessoas, não se usa para falar de situações.

Fonte: elaboração própria.

DISCUSSÃO

Em primeiro lugar, como mencionado no referencial teórico e de acordo com nossos dados, pudemos confirmar que, de fato, a língua sofre variações, e as gírias são um exemplo disso. Da mesma forma, observamos que as gírias, sendo variações, podem ser geográficas e/ou sociais. Ou seja, elas estão relacionadas ao território e à sociedade. Vimos isso refletido nas fichas, pois elas mostram como as gírias não existem apenas em um estado brasileiro, mas também podemos observar que existe um território mais específico, o território urbano. Um exemplo disso é a palavra “mec”, que, como especificado na ficha número 12, é usada principalmente nas favelas do Rio de Janeiro. Assim, é possível ver que existe uma forma característica de falar nas favelas que pode diferir, por exemplo, da forma de falar nos bairros de classe alta do Rio. Ainda, podemos ver que a gíria também é uma variante social já que dentro dela existem variações que pertencem a diferentes partes da sociedade.

Em segundo lugar, como referência à origem e à expansão da gíria, nos resultados pudemos notar que foi impossível encontrar a origem de duas das gírias. Como mencionado no referencial teórico, isso pode ser devido à rápida expansão e difusão das gírias desde o seu início. Além disso, também foi observado que a maioria das gírias selecionadas pertence ao Rio de Janeiro, lugar mais comum onde as novelas são filmadas no Brasil, o que poderia justificar sua rápida expansão, devido a que a televisão tem grande alcance entre a população brasileira. Junto a isso, devemos levar em conta que novelas e programas de televisão, entre outros produtos audiovisuais brasileiros, são altamente consumidos não só no Brasil, mas no mundo inteiro hoje graças às plataformas de *streaming*, como a Netflix. Assim, poderia ser estabelecida uma relação entre o fato de que há mais informações sobre as gírias do Rio de Janeiro do que dos outros estados. O

desenvolvimento dessa hipótese pode ser considerado em estudos futuros relacionados a esse tema.

Isso também poderia ser explicado a partir do conceito de preconceito linguístico, pois deve ser considerada a possibilidade de que a gíria do Rio de Janeiro tenha mais visibilidade e/ou seja mais valorizada no território brasileiro e, portanto, apareça mais e existam mais informações sobre ela. É claro que existem gírias em todo o Brasil, mas, considerando o fator do espaço geográfico, poderia ser possível pensar que em alguns estados brasileiros esse vocabulário seja marginalizado? Ou seja, é possível que existam territórios onde há mais preconceitos linguísticos com relação às gírias e, portanto, a norma padrão e a norma culta sejam mais predominantes? Mesmo que não possamos responder a essas perguntas com total certeza, assumimos que, embora as gírias sejam utilizadas em todo o território, a percepção delas pode não ser a mesma em todo o território ou em cada um dos estados brasileiros.

Em terceiro lugar, é necessário considerar a importância da norma padrão não apenas no estudo, mas também nos resultados obtidos. Ao observarmos as fichas, podemos ver que não teria sido possível construí-las sem a norma padrão que nos permitiu encontrar os sinônimos para as gírias. Assim, embora as gírias estejam fora da norma padrão e da norma culta, não é possível conceber uma sem a outra. Tendo em mente que a norma padrão é o que está mais próximo da língua sem variações, poderíamos assumir que tanto a norma culta quanto as gírias são como essa derivação da norma padrão, apesar de as gírias também poderem vir de outros lugares.

Em quarto lugar, este estudo lexicográfico tem contribuído para perceber a importância dessas palavras e expressões nas relações sociais e interpessoais no Brasil. É evidente que a sociedade brasileira está permeada pelas gírias e, como abordado

neste trabalho, pelas palavras e pelas expressões que buscam adjetivar experiências, situações e até mesmo pessoas. Em outras palavras, assumimos que a escolha das palavras terá um efeito diferente no receptor.

Isto é, não é igual usar a expressão “tá pistola” do que dizer que alguém está bravo. Mesmo levando em conta o que é especificado nas informações adicionais de uso em sua ficha, a expressão “tá pistola” também pode ter um certo tom jocoso com relação à pessoa que está com raiva. Do mesmo modo, se imaginarmos que estamos no Brasil, no meio de uma conversa com alguém que nos conte uma boa notícia, podemos responder “que legal!”, mas isso não será o mesmo que dizer “irado!”.

Como mencionado, essas diversas respostas podem ser percebidas de forma diferente pelo receptor. Embora ambos tenham significados semelhantes, e “legal” tenha uma conotação positiva, “irado” consegue potencializar ainda mais a emoção do que “legal”; portanto, o falante pode ser percebido de uma forma mais próxima na conversa.

Da mesma forma, poderíamos ter presente o tema ou a categoria que escolhemos para este trabalho: gírias e/ou expressões usadas com sentido semântico de adjetivos no português falado no Brasil. Considerando que o Rio de Janeiro prevaleceu nessa categoria, outra hipótese possível para uma pesquisa a seguir poderia ser se os cariocas utilizam mais frequentemente essas gírias e expressões ao momento de expressar seus gostos, fazer julgamentos e/ou referir-se ou descrever outras pessoas, coisas, situações e lugares do que as pessoas do resto do país.

Por último, fazendo referência ao estado da arte, é preciso considerar a lexicografia. Como já foi explicado, o objetivo desse tipo de estudo é refletir a estrutura, a função e os significados das palavras. Portanto, seguindo o propósito da metodologia e com base em um estudo lexicográfico, conseguimos construir nossas

fichas. Contudo, conforme fomos avançando no desenvolvimento desta pesquisa e na construção de cada ficha, decidimos acrescentar detalhes que não faziam parte do estudo de base. Por exemplo, decidimos aumentar o número de frases em que as gírias e/ou expressões eram usadas, o número de sinônimos e, em particular, decidimos indicar o feminino em cada palavra.

CONCLUSÕES

A partir desta pesquisa lexicográfica sobre as gírias brasileiras, chegamos às conclusões abaixo.

1. De fato, toda língua sofre variações ao longo do tempo e é necessário aceitá-las e aprender sobre elas porque são todas importantes e fazem parte de nossa identidade como falantes de uma língua. Por conseguinte, não se deveria considerar que uma seja mais relevante do que as outras.
2. Embora não haja certeza sobre sua origem, as gírias sempre estiveram presentes na sociedade. Do mesmo modo, embora tendo recebido uma conotação negativa e não sendo amplamente aceitas na sociedade, a sua difusão é tão rápida que seria muito difícil detê-las ou eliminá-las.
3. Sendo as variações característica própria da língua, seria inútil continuar negando ou estigmatizando-as. Da mesma forma, é evidente que a norma padrão, a norma culta e as gírias estão conectadas entre si e, portanto, negar uma seria negar as outras, já que todas elas são variações.
4. As gírias são importantes nas relações sociais e interpessoais no Brasil porque independentemente do nível de educação ou status socioeconômico dos falantes, a língua é construída por todos.
5. Embora a lexicografia seja uma ferramenta útil para o estudo das estruturas, dos significados e da função das palavras, consideramos que não existe uma verdade absoluta e,

portanto, não há uma maneira única de realizar um estudo lexicográfico. Assim, é necessário continuar realizando mais estudos sobre esse tema a fim de adquirir mais e novos conhecimentos sobre ele.

6. Como pôde-se observar, não é possível falar sobre as gírias sem abordar outros temas. Portanto, são necessárias novas pesquisas para responder às questões que saíram deste estudo e que não puderam ser resolvidas e, igualmente, para poder verificar as suposições que existem em torno desse tema.

Referências

- Bagno, M. (2009). *Preconceito linguístico*. Edições Loyola.
- Bagno, M. (2012). Norma linguística, hibridismo & tradução. *Traduzires*, 1(1) 19-32.
- Bugni, L. (2017, setembro 19). 27 gírias atuais para parecer moderno. uol. <http://lucianabugni.blogosfera.uol.com.br/2017/09/19/27-girias-atuais-para-parecer-moderno/>
- Castañeda, L. (2005). *Caracterización lexicológica y lexicográfica del parlache para la elaboración de un diccionario*. Universitat de Lleida.
- Castañeda, L. (2005). El parlache: resultados de una investigación lexicográfica. *Forma y Función*, (18), 74-101.
- Castañeda, L., & Henao, J. (2013). Fórmulas de apertura y cierre en procesos de interacción verbal en parlache. *Lingüística y Literatura*, 33(62), 47-62.
- Cegalla, D. (1976). *Novíssima gramática da língua portuguesa, com numerosos exercícios: para os alunos do curso fundamental (sa./8a. séries do ensino de lo. grau) e para todos os estudiosos da língua nacional*. Companhia Editora Nacional.
- Costa, L. (2015). *Reflexões sobre a variação terminológica na lexicografia corrente no Brasil e a construção das bases teórico-metodológicas para o dicionário de lexicografia brasileira*. [Tese de doutorado, Universitat Pompeu Fabra Barcelona]. Universitat Pompeu Fabra Barcelona.
- Etto, R., & Carlos, V. (2018). Um estudo gramatical da gíria sob a ótica dos manuais de gramática e dicionários. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, 21(1). <https://doi.org/10.5216/lep.v21i1.52270>
- Görski, E., & Coelho, I. (2009). Variação linguística e ensino de gramática. *Working Papers em Lingüística*, 10(1). <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2009v10n1p73>
- Lopes. (2017, março 23). Conheça as expressões e gírias que fazem parte do palavrado carioca. Blog da Lopes. <https://www.lopes.com.br/blog/cultura/expressoes/>

- Michaelis. (2008). *Dicionário escolar da língua portuguesa*. Melhoramentos.
- Preti, D. (2001). Dicionários de gíria. *Revista de Linguística*, 44, 57-73.
- Preti, D. (2006). *Fala e escrita em questão*. Associação Editorial Humanitas.

