



ISSN 0718-0675

ISSN en ligne 2260-6017

Les représentations sémantiques dans le discours de la didactique des langues

Claudia Milena Pérez Guerrero

Universidad Pedagógica Nacional, Colombie

cmilenne@gmail.com

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

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

Résumé

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

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

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

Resumen

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

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

The semantic representations in language didactics discourse

Abstract

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

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

Introduction

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

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

1. La sémantique des possibles argumentatifs

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

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

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

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

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

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

2. La construction de la signification lexicale des mots

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Participants

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

4. Méthodologie

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

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

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

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

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

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

Langue

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

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

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

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

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

Culture

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

Culture

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

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

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

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

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

Enseignement

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

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

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

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

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

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

Apprentissage

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

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

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

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

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

Identité

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

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

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

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

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

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

Conclusions

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

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

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

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

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

Bibliographie

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

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

Notes

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