



# **LA CONSTRUCTION DE LA REPRÉSENTATION IDENTITAIRE DE L'APPRENANT ET DE L'ENSEIGNANT CHEZ TROIS COMMUNAUTÉS LINGUISTICO-CULTURELLES DIVERSES**

Oscar Orlando Torres Rubiano

Directora: Stéphanie Olga-Galatanu

**Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Humanidades  
Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras  
Bogotá D.C.  
2012**

## Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement Madame Olga GALATANU, ma directrice de mémoire, pour son soutien, ses enseignements et d'avoir provoqué en moi la curiosité pour le potentiel argumentatif des mots, j'y pense encore devant toute forme discursive.

Mes remerciements s'adressent également à Monsieur Jaime RUIZ VEGA pour la création du Mastère en enseignement de Langues Etrangères qui est devenu un espace fondamental de formation des enseignants en langues en Colombie. Je voudrais le remercier aussi pour son orientation permanente qui a permis la consécution de ce projet de recherche.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers Monsieur Loïc FRAVALO, sans son soutien, il n'aurait pas été possible de découvrir les avancés théoriques à l'Université de Nantes et la vie étudiante dans cette université.

Je suis également reconnaissant envers tous les étudiants ayant participé aux enquêtes, de l'Université de Bristol en Angleterre, de l'Université Toulouse-Le Mirail en France et des Universités Pedagógica et Distrital en Colombie.

Je voudrais exprimer ma gratitude aux membres de l'organisation d'étudiants internationaux *Autour du Monde-ESN Nantes* avec qui j'ai pu participer dans l'organisation de l'accueil des étudiants étrangers et mettre en place des projets pour rassembler les étudiants venus d'ailleurs.

Je tiens à remercier la région Pays de la Loire de m'avoir accordé la bourse qui m'a permis de poursuivre des études en mastère en France et de découvrir la vie universitaire en Europe.

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de Grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	La construction de la représentation identitaire de l'apprenant et de l'enseignant chez trois communautés linguistico-culturelles diverses (La construcción de la representación identitaria del estudiante y del profesor en tres comunidades lingüístico-culturales diversas).
<b>Autor(es)</b>	TORRES RUBIANO, Oscar Orlando.
<b>Director</b>	Stéphana Olga-Galatanu
<b>Publicación</b>	Bogotá, 2012, 323 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Nantes y Region Pays de la Loire.
<b>Palabras Claves</b>	Semántica de los Posibles Argumentativos, representación identitaria, identidad, enseñanza de lenguas extranjeras, identidad del estudiante, identidad del profesor, educación internacional.

<b>2. Descripción</b>
<p>Este estudio investigativo tiene por objetivo dar cuenta de la representación identitaria del estudiante y del profesor en futuros profesionales en la enseñanza de lenguas extranjeras de universidades en Francia, Colombia e Inglaterra. Esta investigación basa su cuadro teórico y metodológico en la teoría de la Semántica de los Posibles Argumentativos. Se pudo establecer que en los tres grupos participantes coexiste una doble imagen del estudiante y del profesor. De una parte el estudiante como un simple receptor de conocimientos (rol pasivo), a esta imagen corresponde la imagen de un profesor transmisor, y de otra parte la imagen del estudiante como constructor de su propio pensamiento (rol activo) a esta imagen corresponde aquella de un profesor que se encarga de guiar y transformar el pensamiento de los estudiantes.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>ANSCOMBRE, J-C. (1995), <i>Théorie des topoï</i>, Paris : Kimé.</p> <p>BARBIER, J-M et al. (2006), <i>Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formations</i>. Editions Harmattan. Paris. 2006.</p> <p>BAUMAN, Z. (1987), <i>Legislators and Interpreters : On Modernity, Post-Modernity and Intellectuals</i>. Ithaca : Cornell University Press.</p> <p>BAUMAN, Z. (2000), <i>The liquid modernity</i>. Cambridge: Polity Press.</p>

CHARADEAU P. et MAINGUENEAU D. (2002), Dictionnaire d'analyse du discours. Editions du Seuil. Paris.

GALATANU, O. (1996) Analyse du discours et approche des identités. Education permanente, 128, 45-62p.

GALATANU, O. (1999) Argumentation et analyse du discours. Jalons 2, Gambier, Y, Suomela-Salmi, E. (éd.), Turku : Université de Turku, 1999b, p. 41-54.

GALATANU O, ( 2000a)Signification, sens et construction discursive de soi et du monde. Signification, Sens, formation / éd. par BARBIER J.-M. et GALATANU O. (dir.). Paris : PUF, 25-43 p.

GALATANU, O. (2000b), Langue, discours et systèmes de valeurs. Dans : Suomela-Salmi, E. (éd), Jalons : Curiosités linguistiques, n°3, Turku, Presse Université de Turku, 80-102p.

RUIZ, J. (2011), La mobilisation discursive des valeurs sociales chez les futurs enseignants de FLE en Colombie. (Thèse de Doctorat- Université de Nantes).

#### 4. Contenidos

Esta investigación busca dos objetivos. En primer lugar dar cuenta de las representaciones identitarias del estudiante y del profesor y en segundo lugar dar cuenta de la movilización discursiva de valores alrededor de estos lexemas. Así se pretende responder a dos preguntas de investigación: ¿Cuáles son las representaciones identitarias del estudiante y del profesor para cada uno de los grupos estudiados? Y ¿Cuáles son los rasgos identitarios comunes evocados por las tres comunidades lingüísticas que permitirían entablar un diálogo intercultural en prácticas educativas internacionales? A continuación se presentan las partes constitutivas del documento.

**Capítulo 1.** Cuadro teórico: Este capítulo hace un recorrido por diferentes perspectivas de la semántica argumentativa con el fin de analizar cuáles son los aportes de esta corriente a la Semántica de Posibles Argumentativos propuesta por Galatanu. En un segundo apartado se presenta la definición de la palabra identidad a partir del corpus lexicográfico en francés, y también a partir de propuestas teóricas de autores como Bauman (2000), Barbier y Galatanu (2000a).

**Capítulo 2.** Descripción del cuadro metodológico: el cuadro metodológico resulta de nuestra perspectiva teórica, es decir de los preceptos de la Semántica de Posibles Argumentativos. Se presentan los corpus que constituyen la investigación (lexicográficos y respuestas a cuestionarios) así como una explicación detallada del protocolo que se siguió para la realización del cuestionario que se aplicó a tres grupos de estudiantes universitarios que seguían una formación en licenciatura de lenguas extranjeras.

**Capítulo 3.** Descripción del significado lexical de las palabras estudiante y profesor en inglés, español y francés: en este apartado presentamos las definiciones lexicográficas de los dos

términos de estudio, además se construyen y se analizan el núcleo y los estereotipos asociados a estas dos palabras. Al final se presenta un análisis comparativo de los dos términos en las tres lenguas de estudio.

**Capítulo 4.** Análisis del corpus compuesto por las respuestas de los participantes al cuestionario: en este capítulo se realiza la presentación y análisis de la representación identitaria del estudiante y del profesor construida a partir de las respuestas que los participantes otorgaron al cuestionario.

**Capítulo 5.** Análisis comparativo entre el corpus lexicográfico con el corpus otorgado por los participantes: este apartado contiene sobre todo los análisis lingüísticos correspondientes al estudio de la parte estable de la significación con el fin de conocer cómo se realiza la actualización de los términos estudiante y profesor en el discurso de los participantes.

**Capítulo 6.** Cruce y análisis de las respuestas a los cuestionarios otorgadas por los tres grupos participantes: en este capítulo se busca conocer cuáles son los términos comunes que fueron evocados por los tres grupos y se determina la presencia de valores e imágenes comunes que los participantes asociaron al estudiante y al profesor.

El documento termina con un apartado dedicado a presentar las conclusiones principales y las perspectivas del estudio.

## 5. Metodología

Este trabajo investigativo basa cuadro teórico en la Semántica de los Posibles Argumentativos que a su vez presenta ciertos principios metodológicos y cuenta con un protocolo para la realización de cuestionarios. En primer lugar se realizó la construcción de la parte estable del significado de las palabras "estudiante" y "profesor" a partir de diccionarios monolingües en las tres lenguas de estudio. El objetivo de esta primera parte es establecer cómo se describe en términos de Rasgos Necesarios de Categorización las identidades léxicas de estudio. El resultado de esta parte del estudio constituye una parte del corpus de análisis.

La segunda parte del corpus está constituida por un cuestionario compuesto de 8 preguntas en donde se pide al encuestado: 1 asociar a las entidades estudiante y profesor ocho palabras con las que el participante asocie este término, 2 definir las entidades de estudio, 3 escoger cuáles de las asociaciones presentadas en el cuestionario son posibles o imposibles, 4 escribir cinco cualidades que describen a un verdadero estudiante o profesor y 5 escribir cinco defectos que describen a un mal estudiante o profesor. Este cuestionario y las respuestas otorgadas constituyen los anexos de esta tesis.

Esta encuesta fue administrada a estudiantes que se preparan para ser profesores de lenguas extranjeras. Se contó con la participación de 10 estudiantes de la Universidad de Bristol, 25 estudiantes de la Universidad de Toulouse-Le Mirail, 15 estudiantes de la Universidad Pedagógica y 10 estudiantes de inglés lengua extranjera de la Universidad Distrital.

## 6. Conclusiones

De este estudio se concluye que los tres grupos de participantes poseen una representación solidificada del profesor como transmisor de conocimientos, esta representación se nutre de las experiencias de los participantes a lo largo de su vida como estudiantes, a esta se opone otra que parece empezar a solidificarse en el discurso de los participantes y es aquella del estudiante como constructor de su pensamiento y del profesor como guía y transformador del pensamiento del estudiante. Sería interesante observar cuáles de estas representaciones identitarias se hacen presentes en la práctica pedagógica del futuro docente de lenguas, pues en ciertas ocasiones se observa que su discurso pedagógico no es coherente con su accionar pedagógico.

<b>Elaborado por:</b>	TORRES RUBIANO, Oscar Orlando
<b>Revisado por:</b>	Jaime Ruiz Vega.

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	18	09	2012
--	----	----	------

# TABLE DE MATIÈRES

Introduction	1
<b>CHAPITRE I. CADRE THÉORIQUE</b>	
<b>PAGE</b>	
I. 1. Les sémantiques argumentatives à l'origine de la SPA	4
I. 1.1. Les origines de la Sémantique Argumentative	6
I. 1.2. La suite du chemin : La Théorie des topoï (argumentativisme radical)	8
I. 1.3. Vers une nouvelle voie : La Théorie des Stéréotypes	12
I. 1.4. Une autre voie : La Théorie des Blocs Sémantiques (TBS)	17
I. 2. La Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA)	22
I. 2.1. Filiations, objectifs et postulats	22
I. 2.2. L'interface linguistique-culturel de la SPA	24
I. 2.3. Les hypothèses de base de la SPA	26
I. 2.4. Le modèle de la signification lexicale	27
I. 2.5. La conception de signification et signification lexicale de la SPA	29
I. 2.6. Le concept d'axiologisation pour la SPA	31
I. 2.7. L'axiologisation discursive	32
I. 2.7.1. Modalisation, modalité et valeur modale	34
I. 2.7.2. Les zones sémantiques des valeurs modales	37
I. 2.8. Objectivation et subjectivation	42
I. 3. L'analyse du discours dans la perspective de la SPA	47
I. 3.1. Concept de discours	47
I. 3.2. Les implications de l'Analyse Linguistique du Discours (ALD)	50
I. 4. La construction du concept « identité »	54
I. 4.1. Le concept « identité » dans les corpus lexicographiques	54
I. 4.2. Le concept « identité » au carrefour des sciences humaines	58
I. 4.3. Construction du concept « identité »	60
<b>Chapitre II. CADRE MÉTHODOLOGIQUE</b>	
II. 1. Introduction	72
II. 2. La démarche méthodologique de la SPA	73
II. 3. Le discours lexicographique au sein de la construction de la signification	75
II. 4. Présentation du corpus	78
II. 5. Caractérisation générale de la population ciblée	80
II. 6. L'instrument de recherche	83
<b>CHAPITRE III. DESCRIPTION DE LA SIGNIFICATION LEXICALE</b>	
III. 1. Précision sur la construction de la signification lexicale des mots d'étude	90
III. 2.a. Description de la signification de l'entité lexicale : <i>learner</i> (anglais)	92

III. 2. b.	Description de la signification de l'entité lexicale : <i>study</i> (anglais)	99
III. 2. c.	Description de la signification de l'entité lexicale : <i>teacher</i> (anglais)	104
III. 3. a.	Description de la signification de l'entité lexicale : apprenant (français)	113
III. 3. b.	Description de la signification de l'entité lexicale : enseignant (français)	120
III.4. a.	Description de la signification de l'entité lexicale : <i>estudiante</i> (espagnol)	126
III.4. b.	Description de la signification de l'entité lexicale : <i>profesor</i> (espagnol)	134
II.5.	Comparaison des entités apprenant et enseignant dans les trois langues	142
III.5. a.	Analyse comparative du noyau du terme apprenant dans les trois langues	143
III.5. b.	Analyse comparative du noyau du terme enseignant dans les trois langues	145
III.5. c.	Différence dans la mobilisation des valeurs dans le terme apprenant	146
III.5. d.	Différence dans la mobilisation des valeurs du terme enseignant	149

#### CHAPITRE IV. L'ANALYSE DES CORPUS

IV.1.	Analyse du corpus recueilli auprès des étudiants de l'Université de Bristol	153
IV.1.1.	Etude de l'entité lexicale <i>learner</i> (apprenant en anglais)	154
IV.1.2.	Etude de l'entité lexicale <i>teacher</i> (enseignant en anglais)	154
		168
IV.2.1.	Etude de l'entité lexicale <i>estudiante</i> (apprenant en espagnol)	
IV.2.2.	Etude de l'entité lexicale <i>profesor</i> (enseignant en espagnol)	183
		199
IV.3.1.	Etude de l'entité lexicale « étudiant » (français)	
IV.3.2.	Etude de l'entité lexicale « enseignant » (français)	210
		223

#### CHAPITRE V. COMPARAISON DE LA SIGNIFICATION LEXICALE Vs. CORPUS

V.1.	Entité lexicale « <i>learner</i> » (apprenant en anglais)	236
V.1.2.	Comparaison des stéréotypes du mot « <i>learner</i> »	238
V.2.1.	Entité lexicale « <i>estudiante</i> » (apprenant en espagnol)	240
V.2.2.	Comparaison des stéréotypes du mot « <i>estudiante</i> »	242
V.3.1.	Entité lexicale « apprenant » (français)	244
V.3.2.	Comparaison des stéréotypes du mot « apprenant »	245
V.4.1.	Entité lexicale « <i>teacher</i> » (enseignant en anglais)	247
V.4.1.2.	Comparaison de stéréotypes du mot « <i>teacher</i> »	249
V.4.2.	Entité lexicale « <i>profesor</i> » (enseignant en espagnol)	250
V.4.1.2.	Comparaison de stéréotypes du mot « <i>profesor</i> »	252
V.4.2.	Entité lexicale « enseignant » (français)	254
V.4.1.2.	Comparaison de stéréotypes du mot « enseignant »	255

#### CHAPITRE VI. COMPARAISON DES REPRÉSENTATIONS IDENTITAIRES ET DES VALEURS INSCRITES

VI.1.1.	La représentation de l'entité lexicale Apprenant	258
VI.1.2.	La définition de l'entité lexicale Apprenant proposée par les trois groupes d'enquêtés	259



VI.1.3. Les déploiements argumentatifs du mot Apprenant	
VI.1.4. Comparaison des actions associées à un vrai Apprenant	262
VI.1.5. Comparaison des qualités associées à un vrai Apprenant	264
VI.1.6. Comparaison des défauts associés à un mauvais Apprenant	268
	269
VI.2.1. La représentation de l'entité lexicale Enseignant	
VI.2.2. La définition de l'entité lexicale Enseignant proposée par les trois groupes d'enquêtés	272
VI.2.3. Les déploiements argumentatifs du mot Enseignant	274
VI.2.4. Comparaison des actions associées à un vrai Enseignant	276
VI.2.5. Comparaison des qualités associées à un vrai Enseignant	278
VI.2.6. Comparaison des défauts associés à un mauvais Enseignant	280
	282
<b>CONCLUSIONS</b>	
	285
<b>PERSPECTIVES</b>	
	288
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	
	289
<b>ANNEXES</b>	
<b>Annexe 1</b> : Format de questionnaires en anglais	
<b>Annexe 2</b> : Format de questionnaires en français	
<b>Annexe 3</b> : Format de questionnaires en espagnol	
<b>Annexe 4</b> : Réponses au questionnaire. Participants anglais	
<b>Annexe 5</b> : Réponses au questionnaire. Participants colombiens	
<b>Annexe 6</b> : Réponses au questionnaire. Participants français	

## INTRODUCTION

A l'intérieur de la salle de classe nous identifions trois voix principales qui entrent en contact dans la construction du sens et de la signification, à savoir, les conceptions du professeur, celles des étudiants et celles des manuels ou des livres. Bien que ces voix interagissent lors de la négociation de la signification, nous avons constaté qu'il y a certaines voix culturelles à l'intérieur du discours pédagogique qui ne sont pas forcément comprises par les étudiants et qui parfois leur sont imposées.

Vu qu'aujourd'hui les échanges linguistiques et académiques sont très répandus, nous croyons nécessaire d'étudier les représentations identitaires de l'apprenant et de l'enseignant dans des contextes culturels et linguistiques divers, afin d'établir comment ces identités peuvent se rencontrer et s'inter-comprendre dans un milieu où les étudiants proviennent d'horizons culturels variés.

Cette recherche a pour objectif de reconstruire les représentations identitaires des acteurs principaux de l'éducation : à savoir l'« apprenant » et l'« enseignant » ainsi que de rendre compte de la mobilisation discursive des valeurs autour de ces représentations identitaires. Notre étude a été faite auprès des locuteurs d'horizons linguistiques et culturels variés, à savoir, des étudiants français, colombiens et anglais qui se forment pour devenir professeurs de langues et français langue étrangère (FLE) dans divers centres universitaires.

A partir de l'intérêt pour les représentations identitaires des deux acteurs principaux de l'éducation, nous nous demandons **quelles sont les représentations identitaires de l'« apprenant » et de «l'enseignant » pour chacune des communautés linguistiques et culturelles ? Et Quels sont les traits communs convoqués par les trois communautés linguistiques qui permettraient d'entamer un dialogue interculturel dans des pratiques éducatives internationales ?**

Ce travail s'inscrit dans le champ des recherches ayant pour objectif l'intelligibilité des activités humaines, situées historiquement et socialement. C'est pour cela que nous adoptons la perspective théorique de la Sémantique des Possibles

Argumentatifs (SPA). Cette théorie se présente comme une perspective d'étude qui permet de rendre compte d'une approche interculturelle de la signification et de la représentation de soi et de l'Autre. Loin de proposer une perspective différentialiste-culturaliste, la SPA s'avère comme un outil d'analyse discursive ; ce modèle permet ainsi d'identifier les visions du monde des communautés façonnées par divers arrière-culturelles.

En appliquant la SPA, nous avons effectué une construction linguistique de la signification lexicale des mots « apprenant » et « enseignant » dans les langues de notre recherche *id est* anglais, français et espagnol, cette construction se compose de trois strates (selon la SPA) *noyau*, *stéréotypes* et *possibles argumentatifs*, nous avons ensuite comparé les éléments entre les trois langues, ainsi nous avons pu établir que les trois langues partagent les traits nécessaires de catégorisation pour chaque mot (apprenant et enseignant), cette partie stable est l'ancrage dénotatif qui permettrait aux trois communautés de se comprendre si elles entraient en contact. Puis, pour la deuxième partie, nous avons réalisé des études comparatives sur les résultats tirés des analyses des corpus de différents groupes d'étudiants interrogés. Nous avons observé que très peu d'éléments sont partagés par les trois communautés, cependant ces éléments sont toujours présents dans le discours de trois groupes, il s'agit de la connaissance, du désir d'achever l'apprentissage et de l'importance pour le professeur d'entamer des relations autres que les académiques avec les étudiants.

Le premier chapitre traite des principes théoriques qui orientent notre recherche, l'un correspondant à la sémantique argumentative et spécifiquement à la SPA, ensuite nous proposons la révision du concept « identité » à partir de la perspective de Bauman (2000) Barbier et Galatanu (2000a) et Barbier (2006). Pour la première partie, nous offrons un parcours à travers les développements principaux de la sémantique argumentative, passant par les fondations théoriques de la SPA ; pour la deuxième partie nous présenterons les concepts d'identité liquide et solide et les principes méthodologiques qui, d'après Barbier, sont nécessaires d'adopter dans une recherche sur les identités professionnelles.

Le deuxième chapitre est consacré à la description du cadre méthodologique qui

découle de notre choix théorique. Ici, nous faisons une présentation de la méthodologie de la SPA, les corpus dictionnaires dont nous nous sommes servis pour reconstruire la partie stable de la signification, la description de l'instrument de recherche et la caractérisation générale de la population ciblée.

A partir du troisième chapitre, nous commençons l'analyse des corpus. Cette section en particulier développe la description de la signification lexicale des mots *learner/learn* et *teacher/teach* pour l'anglais, *estudiante/estudiar* et *profesor/enseñar* pour l'espagnol et finalement *apprenant/étudier* *enseignant/enseigner* pour le français. Cette reconstruction est faite à partir des corpus dictionnaires de chaque langue et en termes de noyau, stéréotypes et possibles argumentatifs, selon les préceptes méthodologiques de la SPA. Nous finissons avec une comparaison des noyaux des trois langues afin d'établir l'ancrage dénotatif de ces mots.

Le quatrième chapitre a pour but l'analyse du corpus recueilli auprès des participants anglais, colombiens et français. Nous présentons la reconstruction de la signification lexicale pour chaque groupe de participants et l'analyse de la reconstruction identitaire de l'apprenant et de l'enseignant selon les réponses fournies par les enquêtés.

Dans le cinquième chapitre, nous nous pencherons sur la comparaison de la signification lexicale obtenue à partir des corpus dictionnaires avec celle obtenue à partir des réponses aux questionnaires. L'objectif est de comparer les possibles argumentatifs (PA) avec les déploiements argumentatifs (DA), afin de déterminer l'actualisation dans la signification des entités d'étude.

Finalement, dans le sixième chapitre, nous proposons le croisement des réponses fournies par les participants, autrement dit, de leurs représentations identitaires de l'apprenant et de l'enseignant, notre but étant de déterminer quels sont les aspects convergents et divergents dans les images créées par nos participants.

## CHAPITRE I. CADRE THÉORIQUE

Cette recherche vise étudier les représentations identitaires de l'« apprenant » et de l'«enseignant » dans trois langues et trois milieux culturels différents à savoir chez des étudiants anglais, colombiens et français. Egalement, nous cherchons à rendre compte de leurs mobilisations de valeurs sociales dans le discours autour des termes d'étude.

Nous concevons ici que l'identité est une construction discursive opérée par les acteurs qui y sont impliqués. L'étude de l'identité ne passe pas que par la simple observation de la performance d'une activité quelconque, mais plutôt par l'analyse de la construction du sens et de la donation de signification réalisée dans le discours. Ainsi donc, l'identité serait le résultat de la construction discursive et représentationnelle opérées par les sujets eux-mêmes et par les autres (BARBIER et GALATANU, 2004).

Etant donné que l'identité est une construction qui se réalise par et dans le discours, nous adoptons comme perspective théorique la Sémantique des Possibles Argumentatifs (dorénavant SPA), car cette théorie se rend comme une voie d'accès privilégiée aux représentations des sujets parlants et à leurs identités. Pour ce positionnement théorique, le discours permettrait donc de pénétrer dans les images créées par les instances énonciatives du monde, d'autrui et de soi. Le discours se rend ainsi une voie d'accès aux représentations et à l'évaluation du monde dans des discours identitaires (GALATANU, 2000a).

Dans ce chapitre nous allons présenter nos choix théoriques, *id est* la SPA dans un premier moment, et ensuite nous nous pencherons sur le concept d'identité d'après les perspectives de Barbier & Galatanu (2000), Barbier (2006) et ultérieurement sur le concept d'identité liquide développée par Bauman (2000) et repris par Dervin (2008).

### **I. 1. Les sémantiques argumentatives à l'origine de la SPA**

Depuis ses origines la sémantique s'est limitée à la description de la signification lexicale, cependant, les développements actuels en sémantique argumentative découlent de l'importance d'élargir l'étude de la signification au discours.

A l'heure actuelle, l'interaction entre sémantique et pragmatique et entre langue et discours permettent une étude pluridimensionnelle de la signification qui tient compte de la description de la signification lexicale, du sens et de leur articulation, de telle sorte que les chercheurs peuvent rendre compte des visions du monde de diverses communautés linguistiques et culturelles à partir de l'étude semantico-pragmatique de la signification.

Cette nouvelle conception remet en cause le « schème » aristotélicien selon lequel quand nous comprenons un mot, nous associons ce mot à un concept stable et bien délimité, ce concept détermine ce qu'un mot désigne. Maintenant, nous passons à un système qui conçoit la signification non pas de façon interne au système de la langue, mais en référence aux conditions d'utilisation de l'énoncé dans le discours. (MOESCHLER, 1996 : 21).

La SPA est un développement qui s'inscrit dans cette nouvelle courante sémantique. Pour notre recherche, le choix de cette théorie s'avère pertinent et cohérent car nous cherchons à reconstruire et à analyser les représentations des entités lexicales « enseignant » et « apprenant » chez trois groupes linguistico-culturels. Cette théorie sémantique est un modèle de la signification lexicale susceptible de rendre compte à la fois du monde « perçu » et « modélisé » par la langue et du « potentiel discursif » au niveau des enchaînements argumentatifs des mots, de sa partie stable et de sa partie évolutive culturellement ancrée (GALATANU, 2008).

La SPA se rend un modèle mixte de « description-construction-représentation-interprétation de la signification lexicale » (*ibid*), qui est construit à partir d'informations linguistiques, obtenues dans des corpus dictionnaires, et d'informations discursives, obtenues à partir de la performance des interlocuteurs dans le discours.

Cette théorie linguistique qui se veut aussi une méthodologie de recherche va nous permettre de rendre compte et analyser les représentations identitaires des entités lexicales « enseignant » et « apprenant » et de leurs mobilisations de valeurs sociales, car la SPA envisage « l'étude des pratiques de construction langagière de soi et du monde, productrice de son propre univers » (*ibid*).

Avant de présenter de manière détaillée cette théorie, il nous semble nécessaire de faire un bref parcours par les modèles de la sémantique argumentative qui ont inspiré la SPA. Pour ce faire, nous allons présenter brièvement les aspects essentiels de chacune des théories et leur relation avec la SPA proposée par Galatanu en 1999 sous l'appellation de sémantique argumentative intégrée.

### **I.1.1. Les origines de la Sémantique Argumentative : la théorie de l'argumentation dans la langue**

Comme résultat de leur opposition à la conception de la fonction référentialiste de la langue, Anscombe et Ducrot affirment qu'elle ne renvoie pas à une réalité du monde, au fait elle ne renvoie à rien d'autre qu'à elle-même. Ainsi, ces linguistes délimitent leur objet d'étude et par conséquent la tâche du linguiste, mettant à l'œuvre la proposition de Saussure (1972) « la langue envisagée en elle-même et pour elle-même. »

Cette théorie conçoit que la fonction de la langue n'est pas de référencer le monde ou de faire des descriptions du monde extralinguistique, sa fonction première est d'argumenter. Anscombe et Ducrot mettent en question la prémisse qui établit que la syntaxe est indépendante du contenu sémantique et que ce contenu est aussi indépendant des conditions d'énonciation pragmatique (ANSCOMBRE et DUCROT, 1995 : 14).

Au fait, la signification des mots est largement déterminée par la pragmatique puisqu'une explication de la valeur informative d'un énoncé se rend possible grâce à l'analyse des présupposés qui soutiennent une interaction entre deux ou plusieurs locuteurs, de même le sens des mots se configure à partir de leur inscription dans le discours. Par conséquent, la pragmatique doit aborder directement « la structure syntaxique de l'énoncé » et s'intégrer à la description sémantique (*idem*).

A partir de cette conclusion, ces auteurs défendent et mettent en avant l'idée d'une sémantique argumentative. Selon ces linguistes, lorsque nous proférons les énoncés dont nous nous servons, nous ne les interprétons pas en cherchant leur référent externe, mais leur référent interne : les virtuelles et les possibles suites discursives. C'est-à-dire, les enchaînements qu'ils peuvent eux-mêmes générer, en excluant d'autres prolongements peu naturels. Donc, tout énoncé X est en rapport avec d'autres qui le précèdent ou qui le suivent (DE LA CAMPA, 2008).

Pour Anscombre et Ducrot signifier dans un énoncé c'est orienter. Quand un locuteur produit un énoncé X il oriente son interlocuteur vers une conclusion Y. Autrement dit, l'énoncé X est porteur d'une force argumentative qui autorise certaines suites et qui interdit d'autres. Ainsi dans tout discours un énonciateur produit un groupe d'énoncés qui joue le rôle d'argument, dans ces énoncés l'énonciateur inscrit une force argumentative qui va orienter son interlocuteur vers une conclusion X.

Dans la phase initiale de la théorie de l'argumentation dans la langue (ADL) ses créateurs proposent une configuration binaire avec un contenu X qui se présente comme argument pour un autre Y qui apparaît comme conclusion, or X possède une force argumentative qui oriente vers Y ou un faisceau de possibles enchaînements.

Si l'argumentation est bien dans la langue, les enchaînements argumentatifs possibles et les conclusions envisageables à la suite d'une phrase appartiennent à l'espace du discours. Par conséquent, les mots seraient caractérisés non pas par leur signification intrinsèque mais par le faisceau des enchaînements possibles. Ducrot l'exprime ainsi : « Le mot, conçu comme entité linguistique abstraite, ne collabore au sens de l'énoncé que d'une façon indirecte : il commence par se combiner aux autres pour constituer la signification de la phrase, et c'est celle-ci qui, vu la situation de discours, produit le sens de l'énoncé » (1980 : 9).

Selon De la Campa (2008) cette théorie a été mise en question parce que la relation binaire X donc Y n'était pas très éloignée d'un présupposé logique (i.e. cause/effet, cause/conséquence etc.) ce qui trahissait dans un certain sens « la propre conception sui-référentialiste de la ADL » parce que cette théorie ne proposait pas un enjeu strictement linguistique. Cependant Anscombre signale que l'interprétation d'un énoncé X qui oriente vers une conclusion Y suppose de recourir à un troisième élément qui est le garant de cette relation. Ainsi nous passons d'une relation binaire à une structuration ternaire : le recours au *topos*, principe déjà existant dans la rhétorique grecque.

Ainsi on avance vers une nouvelle étape de la sémantique argumentative qui se fonde sur la théorie des *topoi*.



## I. 1.2. La suite du chemin : La Théorie des topoï (argumentativisme radical)

Comme nous l'avons mentionné auparavant, l'idée d'opérateur argumentatif n'était pas suffisante pour décrire la relation entre un énoncé-argument et un énoncé-conclusion. Au fait, l'argumentation dans le discours a besoin de se structurer sur des faits qui à leur tour, exigent d'autres faits ou la croyance en d'autres faits (ANSCOMBRE et DUCROT, 1986).

Pour envisager cette difficulté Anscombe et Ducrot reprennent le terme du « *topos* » développé par Aristote. Son inclusion était en principe nécessaire comme une manière de garantir les enchaînements discursifs, ainsi le « *topos* » se rend comme un principe général qui assure le passage de X (argument) à Y (conclusion).

Ces linguistes affirment que tout énoncé possède une force argumentative occulte, il s'agit d'un garant dans l'énoncé E1 qui permet une conclusion C1. Ce garant était appelé *topos* qui est défini comme : « des principes généraux communs, présentés comme acceptés par la collectivité » (DUCROT 1988 : 103 cité par Maingueneau et Charaudeau, 2002 : 579).

Quand un locuteur énonce une phrase, il active certains topoï et il élimine d'autres qui lui permettent d'orienter son interlocuteur vers une conclusion, cette orientation se produit car les topoï sont partagés par les énonciateurs-locuteurs d'une communauté culturelle spécifique. Bien que l'énonciateur ne soit pas l'auteur de ces topoï, il s'en sert en privilégiant certains et en écartant d'autres dans son énoncé.

Le rôle que les topoï jouent dans les enchaînements argumentatifs est celui d'arrière-plans argumentatifs (DUCROT 1995a:89), indiquant les cheminements à prendre lorsqu'on relie les arguments et les conclusions. C'est donc un garant qui soutient le raisonnement. Le « *topos* » est donc un lieu commun qui autorise l'association de deux représentations mentales et qui permet leur expression linguistique par un lien de causalité donné comme naturel.

Pour illustrer ceci, nous allons emprunter l'exemple d'Anscombe et Ducrot sur les topoï qui se trouve à l'intérieur des mots : « rendre service » et « gratitude ». A

manière d'illustration, dans l'énoncé « *J'ai donné de l'argent à l'orphelinat mais on ne m'en a gardé aucune reconnaissance* », nous pouvons déduire que pour ce locuteur le mot gratitude se définit par le fait que rendre un service oblige à recevoir une rémunération/ un remerciement.

Dans cet énoncé le garant occulte –le *topos*– serait "*rendre un service conduit à l'expression de la gratitude*" cependant l'énoncé "*Je suis content d'avoir donné de l'argent à l'orphelinat et tant mieux ils n'ont pas eu un geste de gratitude*" est aussi possible, le *topos* de gratitude dans cet énoncé serait « *rendre un service n'implique pas de rétribution.*» Ainsi nous avons deux *topoi* qui s'opposent l'un à l'autre, mais qui se valident à l'intérieur de deux communautés culturelles bien spécifiques et peut-être avec deux visions de monde bien distinctes.

Subséquent, les *topoi* qui valident une orientation montrent largement la construction culturelle de l'individu dans une société bien déterminée, cela démontre son positionnement individuel par rapport au sens du mot gratitude, mais aussi son appartenance à une communauté culturelle. Cette analyse des *topoi* ne part pas d'une méthodologie spécifique, mais plutôt de l'analyse de la force argumentative à l'intérieur de l'énoncé. Comme Anscombe (1995) le signale : « les *topoi* ne reposent pas sur rien de logique, mais surtout sur la compétence discursive des interlocuteurs et les savoirs partagés. »

A cet égard Anscombe avertit que les *topoi* sont intralinguistiques par deux raisons. D'un côté, car dans la plupart de cas, la définition d'un mot ne dépend pas que de la notion abstraite lexicale; — le référent direct avec le monde comme les descriptivistes le concevraient. Elle dépend surtout de sa force argumentative (le *topos*) qui structure le raisonnement de l'énonciation. Et, d'un autre côté, car l'énonciateur n'est pas conscient de tous les *topoi* existants pour un mot ni de son choix particulier, mais le locuteur est quand même responsable de sa décision, le fait de choisir un argument spécifique le situe dans un milieu culturel déterminé et inscrit son souhait d'orienter son discours vers une conclusion particulière.

De ce fait, pour Anscombe et Ducrot il n'y a pas de phrases informatives ni de composantes informatives à l'intérieur de leur signification, mais les phrases peuvent faire surgir des usages informatifs à partir d'une composante profonde des phrases, c'est-à-dire de la composante argumentative.

Cette reconnaissance d'une langue dynamique, face à une vision monolithique est, à notre égard, la contribution la plus importante dans l'étude du sens de l'énoncé. La simple étude de la structure langagière, comme dans l'explication sémantique de la grammaire générative, ne conduirait pas à la compréhension du sens choisi par le locuteur et qui peut différer de la signification abstraite des entités lexicales retrouvée dans les corpus dictionnaires.

Il n'est plus question de l'étude des significations figées par le référent mais plutôt de la liberté du choix du sens par le locuteur. Autrement dit, chaque langue et chaque culture possède dans son stock des possibilités argumentatives qui valident ou pas la conclusion dans une chaîne d'énoncés; alors le sens d'un mot « n'est rien d'autre que le faisceau de topoï attaché à ce mot » (ANSCOMBRE, 1995). L'usager de la langue, qui appartient à une culture spécifique, choisit une de ces possibilités pour structurer et valider l'argumentation de son énoncé, ce choix est influencé par son appartenance à un groupe culturel.

Un autre trait accordé aux topoï est la gradabilité, un argument peut-être plus au moins fort, plus au moins convaincant, ce qui nous mène à la gradabilité de ces conclusions. Cette hypothèse sera explicitée par la formule  $(\pm P \pm Q)$  où P et Q sont des méta-prédicats de la langue, qui agencent quatre formes topiques selon le parcours des gradations :  $(\pm P \pm Q)$ ,  $(-P -Q)$ ,  $(+P -Q)$ ,  $(-P +Q)$ . De cette manière la base de principes généraux de la langue se construit à partir des topoï graduels correspondant à la forme « Plus P possède la propriété Q, plus P' a la propriété Q' » par exemple l'avis largement partagé par les étudiants : plus on étudie plus on réussit.

Plus tard, ces deux linguistes ont réalisé, lors de l'observation d'autres énoncés, que la notion de « *topos* » était encore plus large car elle pouvait intervenir aussi dans le niveau lexical. Ainsi des mots tels que travail, problème, gratitude, chercher etc. qui

introduits dans l'énoncé sont soumis à certaines manipulations, tout particulièrement à travers les connecteurs *mais* et *pourtant*, favorisent certains enchaînements discursifs et excluent d'autres. Par exemple dans l'unité « chercher » il y a « trouver » et dans « problème » il y a « difficile » et ainsi de suite (DE LA CAMPA, 2008).

En somme, le « *topos* » met en relation deux représentations mentales, ou deux prédicats abstraits, liés par un lien de causalité. Ces *topoi* sont graduels, c'est-à-dire les relations entre les prédicats sont scalaires et donc ils peuvent avoir deux formes topiques : **une forme concordante** ou directe ou **une forme discordante** ou converse. La première relie les prédicats ayant les mêmes sens de parcours : (+P, +Q) ou (-P, -Q), par exemple :

+ *formation, + acquisition de compétences*  
- *expérience professionnelle, - acquisition de savoirs pratiques*

**La forme discordante**, au contraire, relie les prédicats ayant des sens de parcours différents :

(+P, -Q) ou (-P, +Q)  
+ *lecture, - ignorance*  
- *certitudes, + curiosité*

Anscombe et Ducrot font aussi la distinction entre les *topoi* intrinsèques et les *topoi* extrinsèques (ANSCOMBRE 1995b:57). Les **topoi intrinsèques** fondent la signification de l'unité lexicale et de ce fait, dans un enchaînement argumentatif, la conclusion explicite ce qui est potentiellement contenu dans la signification de l'expression linguistique présent dans le premier segment, comme dans (1) :

(1) *Marie est très belle, elle plait à tous les hommes.*

D'autre part les **topoi extrinsèques** ne basent pas leurs conclusions sur le potentiel sémantique de l'unité lexicale. Car ce sont des formes topiques qui fondent des enchaînements conclusifs et qui proviennent du réservoir idéologique de la langue. Ils sont souvent utilisés pour construire des représentations idéologiques comme dans (2) :

(2) *Pierre est blond, il est peu intelligent.*

Dans cet énoncé, le sens de *peu intelligent* n'est pas prévu par le potentiel sémantique de *blond*. Cependant le « *topos* » culturellement transmis peut-être accepté

par une communauté culturelle qui associe la couleur des cheveux à l'intelligence. En 1984, Anscombe souligne déjà que des nombreux topoï partagés par une collectivité linguistique sont formulés par et dans la langue elle-même, il s'agit des proverbes, certains possédant même une expression de gradabilité (i.e. Qui cherche trouve = +chercher +trouver).

A partir de toutes ces précisions Anscombe se penche sur l'étude des formes topiques au niveau lexical, car les topoï sont présents au niveau des entités lexicales et chacune renvoie à un faisceau de formes topiques. Dès lors, pour Anscombe la compréhension d'un mot ne consiste pas à la simple association du mot avec un objet ou à l'identification de ses propriétés, mais à son association avec un ensemble de formes topiques et à sa mise en œuvre (ANSCOMBRE 1989 : 39).

### **I. 1.3. Vers une nouvelle voie : La Théorie des Stéréotypes**

La notion de stéréotype a été introduite par Anscombe dans les toutes premières années 90, il s'avère comme une nouvelle voie d'exploration pour une meilleure appréhension du sens, après avoir mis au jour les insuffisances de la théorie des topoï. D'après Anscombe (2001) la signification lexicale dans la théorie des topoï est exprimée en termes des entités abstraites du niveau de la métalangue, tandis que dans la théorie des stéréotypes la signification lexicale est établie par un ensemble ouvert d'énoncés types.

Cela signifie que dans la théorie des topoï le lexique est encore une entité lexicale abstraite, au contraire dans la théorie des stéréotypes le lexique sont des phrases dans la langue elle-même, les mots derrière les mots.

Selon Gouvard (1999) le terme stéréotype ne connaissait dans une époque qu'un seul emploi, à savoir « la plaque qui permettait de reproduire plusieurs exemplaires d'une image » un objet qui faisait partie du monde de l'imprimerie.

L'usage élargi de ce mot dans le champ des sciences humaines est dû au journaliste Walter Lippman qui le définit comme des images dans notre esprit. Ces images nous aident à créer des représentations collectives figées, elles conditionnent notre perception et par conséquent notre interprétation du réel (GALATANU et

GOUVARD, 1999). Au fait, le stéréotype est la première image qui nous permet d'accéder au monde et d'en faire nos premières interprétations.

L'adoption de ce terme dans la linguistique et dans la théorie de l'argumentation va permettre d'explorer une nouvelle direction pour l'analyse et la compréhension de la signification lexicale et du sens discursif. Pour Anscombe « le sens d'un mot est constitué par un ensemble ouvert de phrases et cet ensemble engendre le stéréotype d'une entité lexicale » (1995 :15). Le stéréotype serait un ensemble ouvert d'énoncés génériques qui construisent le sens d'une unité lexicale.

Dans cette nouvelle voie d'exploration, Anscombe adopte l'idée de Putnam (1975) qui considère que la signification lexicale n'est pas la somme des différents contenus sémantiques invariants comme chez les descriptivistes, elle est, non plus la relation entre un mot et un objet, car la signification ne fournit pas qu'une description qui permet d'identifier le monde. Pour les argumentativistes la signification est radicalement séparée de la fonction référentielle et donc elle n'est plus le mode de donation du référent.

Pour Anscombe le stéréotype ne fait pas partie d'une identité métalinguistique comme c'est le cas du « *topos* ». En réalité, il fait partie de la langue elle-même car le sens d'une entité lexicale se construit à partir des relations qu'un mot établit avec des énoncés de la langue elle-même et ensuite parce que les stéréotypes apparaissent comme une « suite ouverte des propriétés linguistiques. »

Ces stéréotypes existent dans la langue et se transmettent grâce à l'interaction langagière et culturelle aux membres d'une communauté linguistique spécifique. Ceci permet aux locuteurs de comprendre le sens qu'ils évoquent lorsqu'ils se servent des entités lexicales pour interagir. Ces éléments ne sont plus que des sens qui se construisent et qui se marquent dans la langue. Tout comme les stéréotypes sociaux, les stéréotypes linguistiques se construisent par l'interaction, il n'existe pas un auteur identifiable, mais ils sont à la base de la signification lexicale.

A partir de la prémisse de Fradin (1984), consistant à voir le sens comme un ensemble de phrases, Anscombe propose trois hypothèses qui seront la base de sa théorie sémantique des stéréotypes :

**Hypothèse 1 :** « Tout locuteur d'une langue L dispose d'un certain lexique, i.e. d'une liste plus ou moins longue de termes (éventuellement des termes complexes), auxquels il est susceptible d'attacher un certain nombre de caractéristiques sémantiques » (ANSCOMBRE, 2010 : 60). Selon ce linguiste l'ensemble de caractéristiques seraient la signification d'un mot, tandis que le sens serait la caractéristique qui s'évoque lors de l'occurrence du mot, en plus il y aurait des termes qui possèderaient des stéréotypes et d'autres qui n'en possèderaient pas.

**Hypothèse 2 :** « Étant donné que la signification (et encore moins le sens) ne peuvent permettre l'identification du réfèrent (ce ne sont des descriptions identifiantes à aucun des deux niveaux), je ferai l'hypothèse que la question des potentialités référentielles n'est pas à proprement parler du ressort de la linguistique. » (*ibid*).

Si la signification est un ensemble ouvert de propriétés et qu'il varie de locuteur en locuteur, il serait impossible d'assurer l'intercompréhension. Anscombe introduit ici le concept de communauté linguistique qui n'est plus que « l'ensemble de sujets parlants qui est présenté comme partageant une certaine liste de termes affectés des mêmes significations » (*ibidem*). Autrement dit, l'intercompréhension est assurée grâce au partage des stéréotypes ou des propriétés essentielles d'une entité lexicale à l'intérieur d'une communauté qui active certaines connaissances lors de l'interaction, selon Anscombe un sujet peut appartenir à plusieurs communautés linguistiques et donc activer divers stéréotypes pour une entité lexicale.

**Hypothèse 3 :** « Tout locuteur, lorsqu'il parle, i.e. dans son rôle de locuteur, parle en tant que membre d'une certaine communauté linguistique » (*ibidem*). Pour Anscombe tout locuteur est en possession d'une connaissance et d'une compétence sémantique qui lui permet de comprendre et de se faire comprendre dans une ou plusieurs communautés.

Dans ce projet de recherche nous allons observer que chacune des communautés linguistiques enquêtées active un ensemble de stéréotypes différents quant à la définition de l'entité lexicale « enseignant. » Cela nous mène à penser que dans le milieu de l'éducation internationale il se produit une actualisation ou une réincorporation des nouveaux stéréotypes de l'entité lexicale d'étude, car les étudiants qui vont suivre des études dans une communauté linguistique différente à la leur, sont

en contact avec d'autres communautés culturelles qui affectent leurs représentations sur ce qui est un professeur.

D'après Anscombe « le stéréotype d'un terme est une suite ouverte de phrases attachées à ce terme, et en définissant la signification. Chaque phrase du stéréotype est, pour le terme considéré, une phrase stéréotypique. » (*ibidem*).

Les stéréotypes d'un mot se construisent grâce à l'interaction parmi les membres d'une communauté linguistique, il s'agit donc d'un ensemble de propriétés qui est ouvert et parfois contradictoire, car un locuteur peut avoir deux stéréotypes opposés d'une même occurrence, par exemple chez un groupe de participants le professeur est à la fois associé à apprentissage et à absence d'apprentissage, chaque sujet active un certain stéréotype selon son vécu expérientiel.

De même, il peut avoir des stéréotypes qui sont largement partagés par une communauté linguistique, mais qu'au regard de la science sont faux ou erronés. Par exemple, l'idée qu'une baleine est un poisson. Bien qu'il s'agisse d'une fausse idée du point de vue scientifique, c'est un stéréotype linguistique largement répandu chez plusieurs groupes de locuteurs et cette fausse idée façonne la signification de cette entité lexicale.

En ce qui concerne le fonctionnement des stéréotypes, Anscombe affirme que lorsque nous parlons, nous nous servons de syntagmes nominaux et verbaux. Le sens d'un syntagme correspondrait donc « à l'activation d'un ou des plusieurs énoncés stéréotypiques. »

Par exemple, la phrase « *Max et Léa sont mariés, mais ils n'ont pas d'enfants* » est soutenue par le stéréotype, « on se marie pour avoir des enfants. » Parfois les stéréotypes semblent avoir une forme générique puisque c'est le sens qu'on accorde à un mot généralement. Cependant, Anscombe signale que les stéréotypes ne sont pas de phrases génériques mais plutôt le point de vue qu'un locuteur partage avec une communauté linguistique à laquelle il appartient, cette phrase n'est pas à proprement dire parlée ou énoncée, mais évoquée, elle sert à appuyer un raisonnement ou un enchaînement.

Anscombe signale également qu'il existe deux types de stéréotypes dont la différence s'avère importante : stéréotypes **primaires** et stéréotypes **secondaires**. Le



premier type de stéréotypes est associé de manière stable au mot à l'intérieur d'une communauté linguistique, tandis que le second dépend de sa production inédite dans un contexte particulier.

A partir de cette classification de stéréotypes nous pouvons observer que la production ou apparition de stéréotypes secondaires est favorisée par le contexte d'une conversation. Cela oblige le locuteur à faire référence à son contexte de manière que l'introduction d'un nouveau stéréotype puisse être comprise et assimilée par son interlocuteur, mais parfois l'introduction de ces nouveaux stéréotypes risque de ne pas être comprise ou satisfaisante. Le plus le locuteur se base sur un contexte inédit pour introduire un nouveau stéréotype, le moins il serait compris par les autres qui ne partagent pas ces préalables contextuels.

Jusqu'ici nous avons essayé de présenter les jalons d'une théorie qui a déplacé son centre : le point de départ était identifié par l'analyse des *topoi*, puis la théorie a glissé vers les stéréotypes ou les mots sont derrière les mots. Ce parcours théorique fonde les bases des théories sémantiques argumentativistes, car elle reconnaît que la signification ne décrit pas un objet du monde, mais plutôt elle est définie par la force argumentative qu'un locuteur évoque dans son discours.

Pour la Sémantique des Possibles Argumentatifs la Théorie des Stéréotypes est essentielle car elle se sert de ce concept pour construire son modèle de la représentation lexicale dont le stéréotype constitue un niveau de la représentation lexicale et de l'inscription de la communauté linguistique des locuteurs. Ensuite, nous présentons la théorie des Blocs Sémantiques une des pierres angulaires qui constitue notre perspective d'étude, la SPA.

#### **I. 1.4. Une autre voie : La Théorie des Blocs Sémantiques (TBS)**

La TBS est un des développements récents de la Théorie de l'Argumentation dans la Langue : elle était annoncée par Ducrot et Carel en 1992, et ultérieurement développée en 1995 (COZMA, 2010). La TBS se base sur les principes généraux de la théorie de l'argumentation dans la langue et se développe à partir d'une prise de position par rapport au concept du *topos*.

Carel remarque que les prédicats graduels sur lesquels reposent les topoï impliquent la description de ce à quoi les énoncés réfèrent, autrement dit, l'étude de la signification des entités lexicales ne reposait pas sur la langue elle-même, comme Anscombe le proclamait, en réalité le versant topique de cette théorie faisait référence forcément au monde social où les énoncés se produisent. La TBS remet ainsi au centre le discours comme la base pour « calculer » le sens des entités lexicales (CAREL et DUCROT, 1999).

Cette nouvelle perspective permettait à Ducrot et Carel d'assurer le « refus de caractériser les entités de la langue à partir d'entités étrangères à la langue », la nécessité de faire comme si on ne savait rien de « cette réalité dont parlent tous nos discours » (Ducrot, 1993 : 234 cité par Cozma 2010). Comme résultat, l'étude des entités lexicales va se restreindre au contenu de la force argumentative des occurrences plutôt qu'à leur caractère référentiel.

D'un autre côté Carel et Ducrot refusent l'idée de la gradabilité des topoï représentée sur la formule ( $\pm P \pm Q$ ) en la remplaçant par une formule d'exception [(non)P donc/pourtant (non)Q]. C'est cette notation qui sera donc utilisée pour les blocs sémantiques.

Ce nouvel apport, soutenu par l'introduction d'une notion d'exception, est représenté à l'aide du connecteur abstrait « pourtant. » Grâce à cette notion, un enchaînement A pourtant B n'est plus traité comme un cas particulier de A mais C, tel que l'avaient proposé Anscombe et Ducrot, mais il se voit attribuer un statut similaire à celui de A donc C (CAREL, 1995a : 181).

De cette manière Carel propose que tout enchaînement argumentatif se présente sous deux formes :

a. **Une forme régulière**, *id est* une prédication réalisée par la conjonction *donc* qui est appelée « aspect normatif » Par exemple :

(1) *Pierre est marié donc il n'accepte pas cette proposition coquine.*

(2) *Si Paul n'étudie pas, il ne réussira pas*

Pour ces deux cas Carel utilise la structure X donc Y pour « rappeler la forme grammaticale des discours qui la mobilise » Être marié DC respecter un engagement et manque d'effort DC échec.

Et aussi,

*b. Une forme irrégulière* *id est* une prédication réalisée par la conjonction *pourtant* qui est appelée « aspect transgressif » Par exemple :

*Pierre est marié pourtant il accepte cette proposition coquine.*

*Paul n'étudie pas, pourtant il réussira*

Pour ces énoncés Carel utilise la structure X pourtant Y. Donc nous aurions ces enchaînements : Être marié PT ne pas (NEG) respecter un engagement, ne pas (NEG) étudier PT réussir.

L'introduction de la notion d'exception et de son connecteur abstrait « pourtant » permet donc une meilleure organisation des enchaînements argumentatifs, selon leur aspect normatif ou transgressif, à l'aide de l'opérateur de négation (NEG).

En conséquence, cette théorie définit le concept de bloc sémantique comme une structure argumentative qui possède la forme normative (X donc Y) ou la forme transgressive (A pourtant C) dont ces éléments sont indissociables. Cette structure se base sur un argument qui reprend son sens qu'à travers la conclusion dont il est suivi, tout comme le sens de la conclusion elle-même dépend de l'argument qui précède. Loin d'être la simple juxtaposition de deux segments, un enchaînement argumentatif est le lieu où l'argument et la conclusion se constituent réciproquement pour former « une entité sémantique unique » (CAREL, 1995 : 188).

De même, ces entités, soient normatives ou transgressives, ne résultent pas de l'association normative entre deux propriétés puis qu'ils font partie d'un seul contenu et pour autant d'un même bloc sémantique. Pour cette raison, l'interdétermination de l'argument et de la conclusion montre précisément comment le discours participe à la création du sens, pouvant aller jusqu'à une « fabrication discursive du sens » (CAREL et DUCROT, 1999 : 18).

Cette interdétermination entre l'argument et la conclusion conduit à penser qu'il n'existe pas de notions absolues, en fait il ne serait pas possible de connaître la signification des mots en dehors des enchaînements argumentatifs, donc nous pouvons

déterminer que dans le cadre de cette théorie la signification n'est pas absolue mais relative au(x) contexte(s) de production d'une occurrence. Cette vision de la signification suit la position ascriptiviste de la théorie de l'argumentation de la langue car : « le noyau de ce sens sera un « faire » et non pas un « décrire » (ANSCOMBRE, 1995 : 31).

Par exemple le mot *radin* n'a pas le même sens selon qu'il soit mis en relation avec *prudent* ou avec *méchant*.

(1) *Paul est radin donc il est prudent avec son argent pendant la période de crise.*

(2) *Paul est radin donc il est méchant avec ses amis, il n'aime pas partager.*

En (1) le mot *radin* active un sens plutôt positif car il est soutenu par l'enchaînement <radin donc prévoyant>, tandis qu'en (2) le mot active un sens plutôt négatif car il est associé à un esprit égoïste, <radin donc égoïste>.

Comme nous observons ici une des caractéristiques essentielles des blocs sémantiques est leur orientation argumentative. L'association argumentative entre les deux représentations sémantiques enchaînées dans un bloc, s'accompagne d'une direction qui nous indique laquelle des deux représentations sémantiques de l'enchaînement est un argument en vue de la deuxième. Il est donc significatif qu'un mot se trouve dans la partie de gauche ou dans la partie de droite de l'enchaînement argumentatif (COZMA, 2010 : 50).

Une autre caractéristique quant au fonctionnement des blocs sémantiques et qui relève de leur caractère normatif et transgressif sont les deux types d'argumentation définies par la TBS concernant l'action de la langue ou du discours. D'une part, un bloc argumentatif détermine soit la signification « structurelle », « intrinsèque » d'une unité linguistique et dans la langue, ou soit sa signification « contextuelle », « extrinsèque » dans le discours.

Carel et Ducrot (1999) opposent ainsi l'aspect argumentatif extrinsèque qui est pris en charge par le discours contre l'aspect argumentatif intrinsèque qui est effectué par la langue. Ainsi donc, le **topos intrinsèque** fonde la signification de l'entité lexicale. Il intervient dans des énoncés pour lesquels la seconde structure ne fait qu'explicitement ce qui est déjà contenu dans la première. Rappelant que le niveau lexical renvoie à la signification lexicale d'un mot. Voici un exemple :

(3) *Pierre est riche, il peut donc s'offrir n'importe quoi.*

Cet énoncé se base sur un *topos* intrinsèque postulant qu'il est impossible de parler de la richesse sans évoquer le pouvoir d'achat.

Les **topoi extrinsèques** sont employés pour «fonder des enchaînements discursifs » (ANSCOMBRE, 1995 : 57). Ils interviennent pour justifier certains enchaînements absents initialement dans la signification des termes employés. Deux types de conclusions sont donc possibles :

(4) *Pierre est riche. Il est donc radin*

(5) *Pierre est riche. Il n'est donc pas radin*

Ces deux énoncés établissent un lien entre la richesse et l'avarice.

De même, Ducrot définit le sens ou la signification d'une entité lexicale quelconque comme les aspects qui lui sont associés (DUCROT, 2005 : 62). Ces aspects sont des ensembles d'enchaînements, le sens ou la signification seront constitués par ces enchaînements. Ainsi, ces linguistes proposent un critère distinctif entre **l'argumentation interne** (AI) et **l'argumentation externe** (AE).

Si l'expression étudiée intervient dans l'un des enchaînements de l'aspect argumentatif qui lui est associé, alors cet aspect appartiendra à une **argumentation externe**. Dès lors, l'enchaînement contient un prolongement matériel de l'identité de par la présence de celle-ci dans l'ensemble. Si par contre, cette expression n'intervient pas dans un tel enchaînement, alors l'aspect dépendra de son **argumentation interne**. Dans ce type d'argumentation aucun des enchaînements ne prolonge l'entité lexicale, pour autant l'entité linguistique n'apparaît pas dans l'enchaînement argumentatif qui rend compte de la signification

Pour comprendre cette distinction nous proposons d'étudier les exemples (6) apparus originalement dans l'article de Ducrot et Carel (1999) intitulé « Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative.»

(6) *Paul est prudent, mais Marie ne lui fait pas confiance.*

L'exemple ci-dessus articule les deux énoncés qui composent la phrase comme les expressions de deux points de vue opposés. C'est ce qui fait dire aux auteurs que ces énoncés ont le statut d'unités sémantiques indépendantes, au sens où une telle articulation les associe à des discours argumentatifs. L'énoncé Paul est prudent évoque dans ce discours l'enchaînement normatif en DC -Paul est prudent, DC Marie lui fait confiance. Dans cette mesure, l'aspect « confiance » est dit appartenir à l'argumentation externe de « prudence.»

D'un autre côté, l'énoncé « Marie ne lui fait pas confiance » évoque dans ce discours l'enchaînement transgressif en PT — Paul est prudent, PT Marie ne lui fait pas confiance. Dans la mesure où Marie ne lui fait pas confiance résume l'enchaînement prudent PT non-confiance, cet aspect est déclaré faire partie de l'argumentation externe de non-confiance.

L'introduction de l'argumentation interne constitue un nouveau type d'élargissement dont l'idée est d'associer certains énoncés à des enchaînements qui leur sont intérieurs. Examinons un autre exemple proposé par Ducrot et Carel :

*(7) Ce bon étudiant a tout de même réussi.*

Cette occurrence composée de deux énoncés s'articule sous l'aspect transgressif — bon PT réussir —, qui à l'intérieur de l'exemple relie le sujet grammatical bon étudiant et le prédicat réussir. Toutefois, comme l'exemple ne s'identifie pas directement aux enchaînements appartenant à bon étudiant PT NON-réussir, cet aspect relève de son argumentation interne.

La présentation des différentes évolutions de la sémantique argumentative nous a permis, d'abord, de remarquer les préceptes stables du modèle, à commencer par la dimension essentiellement argumentative de la signification, et, ensuite, de comprendre l'émergence des notions d'argumentation externe et interne.

D'après nous, le fait de nous embarquer dans les progressions de ce modèle constitue un préliminaire nécessaire à la présentation et à la compréhension de la

sémantique des possibles argumentatifs, puisque cette théorie s'inscrit dans la filiation directe de la sémantique des blocs, à laquelle elle emprunte les notions d'argumentation externe et interne. Ces deux concepts sont centraux, dans la mesure où ils fondent la description de la signification lexicale, en la structurant de façon argumentative. Maintenant nous allons procéder à présenter la théorie de la sémantique de possibles argumentatifs tout en reprenant les idées des théories sémantiques exposées ci-dessus.

## **2. La Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA)**

### **2.1. Filiations, objectifs et postulats**

La SPA théorie linguistique développée par Galatanu depuis 1999 [Galatanu 1999, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2009] propose un modèle de la représentation de la signification lexicale dans la filiation de la sémantique argumentative.

Cette théorie, qui se développe à partir de l'interface de l'analyse du discours en interaction et de la théorie sémantique, a pour but de « rendre compte, à la fois, des représentations du monde 'perçu' et 'modélisé' par la langue et du potentiel discursif au niveau des enchaînements argumentatif des mots, tout en analysant les effets de sens qui déconstruisent et même intervertissent les valeurs axiologiques des mots » (GALATANU, 2008).

Ce modèle théorique part de l'idée que la signification des entités linguistiques est une construction sociale et qui est partagée par les locuteurs qui appartiennent à une communauté linguistique quelconque. Comme résultat la langue permet aux individus de construire et communiquer leur conception du monde, la vision qu'ils construisent des autres et de soi, de leurs actions, de leurs interactions et de leur environnement. Enfin, « la pensée humaine se construit à partir de la langue et elle passe forcément par le plan linguistique, tout d'abord par les mots dont il dispose et qu'il émet ou il insère dans son discours (RUIZ, 2011 : 98).

Etant donné que la SPA reconnaît le caractère social de la langue, elle se propose d'effectuer une description de la signification lexicale qui articule l'analyse du discours et la sémantique, à savoir l'actualisation de la signification des entités lexicales dans le discours. D'autre part, ce modèle se veut aussi « une théorie sémantique susceptible de rendre compte du niveau d'inscription de la valeur axiologique dans la signification des mots » (GALATANU, 2003 : 111). Etant donné que les individus ne se limitent pas à faire des descriptions du monde, mais ils mobilisent des jugements qui sont portés par les unités lexicales qu'ils utilisent dans le discours, la SPA se propose donc d'étudier la mobilisation des valeurs sociales dans le discours.

En somme, la SPA est au sein de la sémantique argumentative et continue donc l'approche argumentative de la signification linguistique. Pour ce modèle théorique la signification est fondamentalement argumentative, culturellement ancrée et vouée au cinétisme. Également, elle se rapproche de la Théorie des topoï et de la Théorie des Blocs Sémantiques puisque les éléments de la signification d'un mot sont représentés comme les enchaînements argumentatifs : les stéréotypes sont formés selon les mécanismes de l'argumentation interne à la signification lexicale, et les possibles argumentatifs – de l'argumentation externe (NIKOLENKO, 2011).

## **2.2. L'interface linguistique-culturel de la SPA**

La SPA propose un modèle de représentation sémantique qui rend compte de deux processus de signification. D'une part de la dimension descriptive de la signification, permettant de stabiliser le monde par la modélisation langagière et d'autre part, elle retrace la partie évolutive et cinétique de la signification que les discours chargent ou déchargent des valeurs (GALATANU, 2008). En somme, ce modèle rend compte du statut d'ensembles ouverts de cette partie évolutive et du potentiel cinétique de la signification.

Pour la SPA, la signification est une construction évolutive qui est possible grâce à l'interaction parmi les interlocuteurs, ce modèle reconnaît que la signification est largement construite à partir du capital culturel et des connaissances partagées par les membres d'une communauté culturelle.



Ce modèle théorique de la signification lexicale et du sens discursif se situe au croisement de plusieurs disciplines en sciences du langage, tout en formant un carrefour composé de quatre interfaces, ceci permet de rendre compte à la fois de la partie stable de la signification et ainsi que de son évolution. Voici le croisement proposé par Galatanu :

« **L'analyse du discours (AD)**: l'étude d'une pratique de construction langagière de soi et du monde, productrice de son propre univers. (Galatanu, 2009 : 50).

**L'analyse linguistique du discours (ALD)** : l'étude des mécanismes semantico-discursifs et pragmatico-discursif de construction du sens. (Le sens discursif est appréhendé par la sémantique argumentative comme argumentatif et ayant une orientation axiologique) (Galatanu, 1999, 2000, 2002, 2003).

**La sémantique lexicale** : un modèle de description de la signification lexicale, permettant de rendre compte à la fois de son ancrage dénotatif et de son potentiel argumentatif notamment axiologique (*idem*).

**La sémantique textuelle** : un modèle de description de traces, dans le texte des mécanismes discursifs de construction du sens » (*ibidem*).

L'approche de la SPA est aussi *encyclopédique, associative et holistique*. Elle propose un modèle de la signification basée sur la proposition de Putnam qui la présente en termes de noyau et stéréotypes. De sa part Galatanu propose un modèle pour la description de la signification lexicale à trois strates linguistiques : le noyau (N), les stéréotypes (Sts), et les possibles argumentatifs (PA). A ces strates de la description de la signification lexicale elle ajoute une forme de manifestation discursive, c'est-à-dire, elle se trouve à l'intérieur de la performance des locuteurs, il s'agit des déploiements argumentatifs (DA), cette nouvelle strate situe le modèle au croisement de la langue (pour les trois premiers strates) et du discours (les déploiements argumentatifs).

La SPA est une approche *associative et holistique* car elle explique, au niveau cognitif, les mécanismes de la construction des représentations du monde « perçu » et

« modélisé » par la langue au niveau énonciatif, l'expression de ces représentations dans et par le discours. Ce modèle propose ainsi que la signification d'une entité lexicale sont des représentations des associations dans des blocs de signification argumentative des éléments de la partie stable de la signification (le noyau) avec sa partie évolutive (les stéréotypes) qui sont des ensembles ouverts et qui fonctionnent sous forme d'association des éléments du noyau avec d'autres représentations (les stéréotypes) (GALATANU, 2005).

Vu que ce modèle tient compte tant de la partie stable que de la partie évolutive de la signification, la SPA se veut comme une approche *encyclopédique*, puisque « tous les aspects de notre connaissance de l'entité en jeu contribuent au sens de l'expression qui la désigne » (ibidem). Cela revient à l'idée que la langue est une construction sociale et culturelle et donc la signification des mots dépend de nos connaissances et de l'interaction humaine qui mobilisent des idées pour la reconstruction discursive de la signification lexicale.

Galatanu identifie plusieurs phénomènes de reconstruction de la signification tels que le cinétisme, la décohérence, ou la contamination discursive qui sont des phénomènes de construction de la signification.

### **2.3. Les hypothèses de base de la SPA**

D'autre part, Galatanu propose trois hypothèses qui soutiennent son modèle de la signification lexicale et du sens discursif :

La première hypothèse prône que les être humains inscrivent leurs visions du monde dans les entités lexicales, elles sont alimentées par la culture et le vécu expérimentiel. Grâce à ces connaissances l'homme fait une évaluation du monde en inscrivant des valeurs (sociales) dans les entités lexicales qu'il insère dans le discours. Ainsi l'exprime Galatanu « le sens des énoncés est argumentatif et il s'appuie sur et (re) inscrit avec chaque occurrence discursive, un potentiel axiologique dans la signification des entités lexicales » (GALATANU 1999, 2000, 2004, 2005, 2007a-b).

La deuxième hypothèse postule que « le potentiel axiologique, est ancré culturellement et de ce fait évolutif produisant un cinétisme de la signification lexicale qui préserve néanmoins un noyau stable » (GALATANU 2009a : 56). Pour la SPA la connaissance des hommes et leur milieu culturel incitent le changement ou la réactualisation de la signification qui était accordée originalement aux mots, cependant il reste toujours un noyau stable de la signification qui correspondrait aux traits universaux et primitifs sémantiques.

La troisième hypothèse inspirée par Kleiber (1999) assure que « si l'on considère que l'ancrage dénotatif est présent tant au niveau du noyau stable de la signification, qu'au niveau des stéréotypes culturellement ancrés et évolutifs, alors le langage sert d'outil de représentation du monde 'perçu' et 'modélisé' par la langue, au travers des significations linguistiques » (*ibid*). Cela revient à l'idée que l'association entre le noyau et les stéréotypes produit la dimension argumentative, elle se forme surtout par l'association entre l'entité lexicale avec des éléments de son stéréotype, mais aussi au niveau des séquences discursives potentielles.

Ces hypothèses présentent un modèle de la signification lexicale basé sur le potentiel argumentatif des mots qui est déclenché par la culture et les connaissances d'une communauté linguistique et l'interaction parmi les interlocuteurs. Ce potentiel se marque dans les mots et s'insère dans le discours. Aussi il est évolutif et structuré à partir des associations du noyau (la partie stable) avec des stéréotypes dans des blocs d'argumentation internes ou par des blocs de représentation d'autres entités dans des blocs d'argumentation externe.

#### **2.4. Le modèle de la signification lexicale**

Le modèle de la SPA propose quatre conditions afin d'achever la construction d'un dispositif pour la représentation de la signification lexicale. Voici les 4 conditions (GALATANU, 2005a) :

- « Cette représentation doit comporter une dimension descriptive de la signification lexicale, préservant ainsi le recours à une lecture de la forme logique de la phrase énoncée;

- faire apparaître à la fois la partie « stable » de la signification (ce qui permet au modèle d'être un outil efficace dans l'étude de la signification des mots désignant les objets du monde tel qu'il est et la partie évolutive), que le discours charge et/ou décharge de valeurs, comme dans le cas des mots qui relèvent du factuel social, par exemple université, démocratie, Europe (*cf* ; Galatanu 2005a) ;
- Rendre compte du statut d'ensemble ouvert des éléments de signification évolutifs appelés « stéréotypes » ;
- Rendre compte du potentiel discursif (argumentatif) de la signification lexicale. »

Depuis 1999, le modèle passe par plusieurs révisions ; nous n'allons pas présenter en détail l'évolution de la théorie, nous préférons nous attarder sur la version actuelle du modèle (2009-2010) qui comprend trois strates (noyau, stéréotypes et possibles argumentatifs) et une forme de manifestation discursive (les déploiements argumentatifs). La présentation de ce modèle est inspiré par la représentation atomique des éléments chimiques Voici la description de ces 4 niveaux :

- **Le noyau (N)** : (par analogie avec le noyau de l'atome) correspondrait aux traits nécessaires de catégorisation (TNC), ils forment la partie stable de la signification. Le noyau de la signification est fondamentalement argumentatif, au sens où ce n'est pas un ensemble chaotique d'éléments sous forme d'un « nuage » de points (mots), mais une structure prédicative organisée syntaxiquement, où chaque élément (exprimé par un mot) entre en interaction avec les stéréotypes ou leurs éléments, tout en créant un dispositif de génération de séquences discursives argumentatives (GALATANU 1999a:48-49).
- **Les stéréotypes (Sts)** : Les stéréotypes sont des associations des éléments du noyau avec d'autres représentations sous forme de blocs d'argumentation qui posent une « relation naturelle » : cause – effet, symptôme – phénomène, but – moyen, etc. Ce sont des relations relativement stables qui forment des ensembles ouverts, ils constituent des blocs d'argumentation interne» (GALATANU 2003 : 73-74).
- **Les possibles argumentatifs (PA)** : ils sont des associations du mot avec les éléments de ses stéréotypes ; ils sont donc calculables à partir des stéréotypes. Ce sont des associations potentielles, ou virtuelles, réalisables dans le discours,

et qui sont organisées dans deux faisceaux orientés vers l'un ou l'autre des pôles axiologiques (positif ou négatif).

Les PA présentent des blocs sémantiques d'argumentation externe : ce sont des associations du mot avec l'un des prédicats identifiés comme faisant partie de son argumentation interne (*ibid*).

- **Les déploiements argumentatifs (DA) :** il s'agit de la forme de manifestation discursive, car ce sont « les séquences argumentatives réalisées par les occurrences discursives » (GALATANU, 2009).

A partir de ces quatre niveaux pour la description de la signification lexicale, la SPA propose un dispositif sémantique déclencheur des probabilités de sens discursif argumentatif axiologique. Galatanu (2009 : 58) le représente ainsi :

Dispositif de la signification générateur de N donc Sts		Probabilités Discursives PA	Occurrences discursives DA
Noyau (N) TNC	Stéréotype 1 Stéréotype 2 Stéréotype 3 ...	Mot de St1=PA1 Mot de St2=PA2 Mot de St3=PA3 ...	DA 1 ...
	Stéréotype n	Mot de Stn=PA <sub>n</sub>	DAn

A titre d'exemple, nous présentons une illustration de cette approche avec le mot *violence*. Le noyau fût obtenu à partir de la définition du mot violence des divers corpus lexicographiques en français. Dans la section suivante nous expliquerons comment est faite la description linguistique d'une entité lexicale, d'après les préceptes de la SPA.

Noyau TNC	Stéréotypes	Possibles Argumentatifs
S exerce une force (illégitime) sur P P <b>Donc</b> P agit selon la volonté de S <b>Pourtant</b> S agit contre sa volonté <b>Donc</b> Souffrance de <b>Donc</b> P est soumis	DC brutalité/contrainte/intimidation//faire mal/outrance/agression ..... DC résultat ..... DC soumis/obligé/forcé/pas libre ..... DC/injustice .....	Violence donc agression physique ou psychologique. Violence donc agir avec brutalité Violence donc faire mal aux autres Violence donc être soumis par qqn Violence donc perte de la liberté Violence donc agir par obligation Violence donc injustice .....

### I. 2.5. La conception de signification et signification lexicale de la Sémantique de Possibles Argumentatifs (SPA)

Comme nous l'avons mentionné auparavant, la SPA a deux niveaux d'étude. D'abord l'étude de la description de la signification lexicale à partir de l'usage que les locuteurs font des mots, et ensuite l'analyse du sens qui est construit dans le discours avec les mots. Ainsi des hypothèses internes et externes s'entrecroisent pour construire une interface permettant la construction de la signification.

Les **hypothèses internes** se construisent à partir de la signification lexicale que le chercheur constitue soit par les dictionnaires dans les cas où une communauté linguistique en dispose ; sinon par des enquêtes en demandant la définition d'une entité lexicale, l'enquête est dirigée à une communauté de locuteurs natifs d'une langue. De cette manière, le chercheur pourra rendre compte des aspects stables des entités linguistiques, à savoir des noyaux et des stéréotypes. A ces éléments on ajoute les possibles argumentatifs (PA). Cette analyse constitue la construction linguistique de la signification des mots.

D'autre part, les **hypothèses externes** se construisent à partir des occurrences discursives, le chercheur constitue ces hypothèses par le biais de questionnaires, ce corpus va lui permettre de consolider des analyses et de reconstruire la signification des mots sur le plan discursif. Le but est de rendre compte de la conformité ou non-

conformité des occurrences discursives au protocole sémantique d'une entité lexicale, cela se détermine à partir d'une comparaison entre la partie stable de la signification et l'apparition des mots d'étude dans les occurrences discursives.

Par conséquent le modèle proposé par la SPA se forge l'étude de la signification à deux niveaux. Un niveau dénotatif, car la langue sert à représenter et décrire le monde et un autre niveau discursif-argumentatif, car lors des interactions l'homme, à travers la langue, fait une évaluation de ses représentations du monde (RUIZ, 2011).

A partir de ce que nous venons d'exposer le modèle se donne trois tâches. Une consiste à rendre compte du caractère dénotatif de la signification, c'est-à-dire de la conceptualisation qui est largement partagée d'un individu à un autre, ce qui permet l'intercompréhension *id est* la partie stable de la signification. Une autre tâche cherche à rendre compte du potentiel argumentatif des entités lexicales et le niveau « d'inscription de ce potentiel dans la signification lexicale » (GALATANU, 2003 : 215).

Finalement, la SPA s'avère comme une théorie qui étudie le « fonctionnement discursif polyvalent de ce potentiel argumentatif dans l'interaction avec l'environnement sémantique et/ou le contexte pragmatique », car le potentiel argumentatif d'une entité lexicale peut être « activé, voire renforcé ou au contraire affaibli, voire neutralisé, ou même interverti » (GALATANU 2007 : 314).

Afin de synthétiser la manière dont la SPA étudie la signification, le sens et les rapports entre les différentes strates pour la construction du modèle de la signification lexicale, nous présentons le tableau suivant :

Niveau	Domaines Sciences du Langage	Objet d'étude	Eléments composants	Modes d'existence des éléments composants	Type de corpus
Langue	Sémantique Lexicale	Signification linguistique	Noyau Stéréotypes Possibles Argumentatifs	Sous forme d'un potentiel virtuel	Discours lexicographique <i>Id est</i> Dictionnaires
Discours	ALD, AD, Sémantique Textuelle	Sens discursifs	Déploiements Argumentatifs	Sous forme des manifestations réelles	Questionnaires et enquêtes auprès des membres d'une communauté linguistique

Tableau pris d'Ignatieva, (2011 : 39) et ultérieurement modifié.

## **II. 2.6. Le concept d'axiologisation pour la SPA**

Diverses filières de la sémantique argumentative et en particulière la SPA ne s'intéresse pas au caractère vrai ou faux des énoncés ou des discours, mais elle s'intéresse plutôt à la manière dont les individus se représentent le monde (DERVIN, 2008). Les entités lexicales que l'homme insère dans son discours possèdent un potentiel argumentatif qui nous permet de faire des évaluations sur le monde, cette construction et évaluation du monde se fait dans et par le discours.

La science qui étudie l'inscription de ces jugements exprimés par des valeurs est désignée sous le terme axiologie, en linguistique ce terme est associé avec les modalités exprimant un jugement de valeur : une évaluation appréciative ou dépréciative.

En SPA, on distingue l'axiologique dans la langue et l'axiologique dans le discours. Le premier étudie l'inscription de la charge positive/négative dans la signification linguistique. Le deuxième sous-entend (au sens large) l'inscription du sujet parlant dans l'énoncé par les prises de position (positive ou négative). Pour ce projet de recherche notre centre d'intérêt sera l'axiologisation linguistique et discursive, car nous cherchons à reconstruire la représentation des identités de l'« enseignant » et de l'« apprenant » dans trois communautés linguistiques diverses ainsi que l'inscription de valeurs sociales dans ces deux entités.

## **2.7. L'axiologisation discursive**

L'approche que nous adoptons du phénomène d'axiologisation discursive est celle développée par Galatanu. Dans le cadre de cette recherche, le terme axiologisation discursive comprend deux niveaux : au sens large, elle fait référence à l'inscription du sujet parlant dans l'énoncé par les prises de position préférentielles. Au sens étroit, elle renvoie à l'évaluation appréciative-dépréciative (valorisante-dévalorisante) des représentations du monde réalisées dans le discours, ou, encore, la réalisation-déréalisation de la charge positive/négative inscrite dans la signification du terme.



Pour la SPA, l'axiologisation se centre sur deux voies d'études soit le phénomène d'énonciation, ou de modalisation et le phénomène d'axiologisation étroitement liée à l'étude des mécanismes de (re)construction du sens.

Galatanu (2003) remarque que l'étude de l'inscription des valeurs dans le discours est due à trois sources qui motivent la réflexion sur ce sujet. La première est la présence massive du discours sur les valeurs dans les pratiques sociales, en fait ces genres de discours se trouvent dans le milieu éducatif, politique et même scientifique en passant par le discours du quotidien. Le corpus constitué par ce genre de discours est un champ de recherche très riche et varié car il permet d'étudier la déconstruction et reconstruction des valeurs et de les mettre en lien avec les pratiques sociales.

Egalement cette linguiste considère que le discours a pour fonction la construction de l'individu et du monde, en plus, il sert à évaluer cette construction, c'est-à-dire le discours fait une évaluation sur cette construction. Dès lors, une autre tâche du linguiste serait d'étudier les mécanismes langagiers dont les individus se servent pour faire des évaluations de ce monde construit.

De même Galatanu considère que toute unité lexicale insérée dans le discours a une orientation argumentative, autorisant une orientation axiologique (positive ou négative). Une tâche du linguiste consisterait donc à s'interroger sur le fonctionnement des entités dans la construction du sens discursif.

D'après Galatanu le concept qui pourrait expliquer la présence de valeurs dans le discours est celui de **modalisation discursive**. Elle le définit ainsi :

« L'inscription dans l'énoncé, par une marque (au sens habituel du mot : trace) linguistique (formes modales), de l'attitude (valeur modale) 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 » (GALATANU, 1997, 2000).

En effet, c'est au croisement des formes linguistiques et de la prise de position du locuteur (la convocation d'une prise de position) qui apparaissent les fonctions discursives qui actualisent la modalisation.

Cependant, Galatanu signale que cette définition couvre aussi la charge subjective de la valeur, car les sujets pensants font leurs évaluations du monde à partir de leurs propres croyances, les valeurs convoquées « [...]s'inscrivent ainsi sur l'axe positif/négatif pour évaluer et hiérarchiser les choses, les valeurs ont une charge positive, renvoient à la " perfection ", à l'" idéal " au " bien " et même à la " norme ", qui diffèrent de par la forme qu'ils prennent et la substance qu'ils couvrent d'une culture à l'autre » (GALATANU, 2003 : 91). Pour cette perspective théorique, il n'existe pas une seule voie valide d'évaluation du monde, au fait l'évaluation est assujettie aux visions et croyances d'une communauté culturelle.

Vu l'importance du processus de modalisation discursive comme l'inscription dans le discours de l'attitude et de la subjectivité du sujet pensant, Galatanu conçoit que les linguistes doivent se donner comme tâche l'étude des mécanismes argumentatifs mettant en œuvre les valeurs inscrites de façon stable dans la signification de mots d'un côté. D'un autre côté, il serait nécessaire d'étudier les mécanismes argumentatifs qui peuvent déconstruire la signification des mots porteurs de valeurs axiologiques en les affaiblissant ou les inversant (*ibidem*).

Après cette présentation du concept de modalisation discursive et les implications, nous proposons de présenter les trois concepts fondamentaux pour l'analyse du phénomène de la modalisation discursive, c'est-à-dire l'étude des valeurs dans le discours et dans la langue.

### **2.7.1. Modalisation, modalité et valeur modale**

La notion de **modalisation** est un des instruments d'analyse de la dimension énonciative du discours. Selon Charaudeau « la modalisation ne constitue qu'une partie du phénomène de l'énonciation, mais elle constitue le pivot dans la mesure où c'est elle qui permet d'explicitier ce que sont les positions du sujet parlant par rapport à son interlocuteur, à lui-même et à son propos » (CHARAUDEAU et MAINGUENEAU, 2002 : 382).

Dans cette recherche, le concept de modalisation est pertinent dans la mesure où il permet de rendre compte de l'inscription de l'attitude du sujet parlant par rapport au

contenu de son énoncé et des valeurs qu'il convoque dans les entités lexicales « enseignant » et « apprenant. »


Dans l'optique de la sémantique argumentative, Galatanu définit la modalisation comme «le processus d'inscription dans l'énoncé, par une marque (forme) linguistique, de l'attitude (valeur modale) du sujet parlant (communiquant) à l'égard du contenu de cet énoncé et à l'égard de la fonction qu'il est censé avoir dans l'interaction verbale dont il participe » (GALATANU 2000a : 82).

Les **modalités** ou formes modales, sont définies comme les formes linguistiques à travers lesquelles sont mobilisées les valeurs modales, elles sont regroupées dans deux catégories : modalités de *RE* et modalités de *DICTO*.

Les **modalités de RE** expriment le jugement de valeur porté par les sujets parlants sur les prédicats des énoncés, tels que : les qualifiants des noms (i.e. jolie femme, homme laid,) et caractérisants des verbes (i.e. parler anglais parfaitement). Galatanu ajoute à cette catégorie les prédicats nominaux (des noms) et les prédicats verbaux (des verbes ou expressions verbales), eux aussi étant « porteurs de par leur signification d'une valeur modale », Galatanu les appelle, respectivement, étiquettes nominales (guerre, collaborateur, etc.) et étiquettes verbales (violenter, enseigner, etc.)

**Les modalités de DICTO** ces modalités sont plus marquées subjectivement que les modalités de RE. Elles portent sur l'énoncé et comprennent les verbes modaux (vouloir, pouvoir), les adverbes de modalisation (favorablement, malheureusement), les adjectifs opérateurs de phrase (je suis heureux que tu sois ici).

Quant aux **valeurs**, Galatanu identifie quatre zones de valeurs modales (GALATANU 2003b:3) qui expriment quatre classes d'attitude de l'énonciateur (à l'égard du contenu de l'énoncé). Il s'agit des valeurs ontologiques, valeurs de jugement de vérité, valeurs axiologiques et valeurs finalisantes. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons une synthèse de la modalisation discursive proposée par Galatanu (2002b:17-32).

<b>Fonction modale</b>	<b>Modalisation d'énoncé</b> = inscription dans le discours de l'attitude du sujet communicant à l'égard du contenu de son énoncé.	<b>Modalisation d'énonciation</b> = inscription dans le discours de l'intention illocutionnaire du sujet communicant.
<b>Valeurs Modales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Valeurs ontologiques :</b> -aléthiques. - déontiques.</li> <li>❖ <b>Valeurs de jugement de vérité :</b> - épistémiques. - doxologiques.</li> <li>❖ <b>Valeurs axiologiques :</b> - éthiques (+/-) - morales (+/-) - esthétiques (+/-) - pragmatiques (+/-) - intellectuelles (+/-) - hédoniques (+/-) - affectives (+/-)</li> <li>❖ <b>Valeurs finalisantes :</b> - volitives - désidératives</li> </ul> <div style="text-align: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 0 auto 10px auto;">VALEURS OBJECTIVANTES</div>  <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 0 auto 10px auto;">VALEURS SUBJECTIVANTES</div> </div>	Configuration de valeurs modales spécifiques des classes d'actes illocutionnaires
<b>Formes Modales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ modalité de <i>RE</i></li> <li>❖ modalité de <i>DICTO</i></li> </ul>	Modalités illocutionnaires = marques linguistiques des intentions illocutionnaires

Comme nous observons, l'ordre dans lequel les zones et valeurs modales sont placées obéit à leurs propriétés objectivantes ou subjectivantes. Selon la force du mouvement de subjectivation/objectivation manifestée à travers les valeurs modales, la position de l'axiologique sur l'axe est plus proche des valeurs subjectivantes que des valeurs objectivantes. Ces valeurs axiologiques sont toujours présentes dans notre système de valeurs quotidien et dans les théorisations philosophiques.

Une autre caractéristique remarquable dans le tableau est le caractère bivalent de la zone modale du jugement axiologique. Nous observons que les valeurs de cette zone possèdent deux pôles axiologiques, un pôle positif (+) et un pôle négatif (-). Ces pôles sont à l'origine des étiquettes nominales bien (+) et mal (-).

A partir de l'étude de la zone modale axiologique à travers les maximes de Rochefoucauld, Galatanu (2000), propose deux hypothèses. D'abord une hypothèse

interne qui soutient que « les enchaînements argumentatifs possibles s'ordonnent toujours autour de deux ou de l'un des pôles de l'axiologique », positif ou négatif, et cela quel que soit le niveau d'inscription de l'axiologique dans la signification. Une autre hypothèse, externe, qui affirme que l'analyse du discours peut faire apparaître une activation ou une interversion du pôle axiologique des mots monovalents (au niveau du noyau ou à celui des stéréotypes), ou une activation de l'un des pôles axiologiques des mots axiologiquement bivalents (GALATANU, 2000).

Ainsi, cette linguiste identifie quatre mécanismes de déconstruction des valeurs :

**Mécanisme discursif** : il concerne des mots axiologiquement monovalents et s'effectue par une redéfinition de l'emploi de ces mots (leur contenu sémantique et les associations argumentatives qu'il autorise ne sont pas remises en cause, la signification n'est donc pas « infléchie » ou changée.) (GALATANU 2002b : 26).

**Mécanisme sémantico-discursif** : il est basé « sur le déploiement d'enchaînements argumentatifs autorisés par des éléments bivalents du noyau de signification d'un mot qui représente une valeur sociale par l'un de ses stéréotypes » (*ibid*). L'un des éléments de la signification d'un terme peut souffrir une flexion de polarité vers le pôle positif ou le négatif, ce qui fait que l'on y trouve des topoï orientés, par exemple, négativement, pour un mot aux stéréotypes positifs (*ibidem*). Exemple : C'est un bon voleur, il vole que les riches pour donner aux pauvres. Dans ce cas, la charge négative du mot voleur souffre une flexion vers le pôle positive.

**Mécanisme sémantique** il consiste en l'affaiblissement de la valeur axiologique positive inscrite dans le noyau de la signification par le rattachement d'un stéréotype négatif (et vice versa) dans un enchaînement discursif qui ne puisse pas être sémantiquement acceptable « en dehors de ce nouveau stéréotype » (*ibidem* : 27). Dans ce cas on peut attester la flexion de polarité discursive ou même la flexion de polarité sémantique : la valeur axiologique d'un mot est intervertie à cause de l'inscription discursive d'un nouveau stéréotype dans sa signification (*ibidem* : 27).

**Mécanisme d'inversion de la valeur axiologique :** « en jouant avec la polysémie dans la zone sémantique de l'axiologique » ou « en proposant une signification paradoxale pour un monovalent axiologique » (*ibidem* : 28).

Après cette présentation sur les aspects essentiels de la zone modale axiologique et les mécanismes de (re)constructions du sens, nous procéderons à présenter les zones modales qui ont été présentées auparavant.

### II. 2.7.2. Les zones sémantiques des valeurs modales

Certaines entités lexicales insérées dans le discours convoquent, de par leur signification, une prise de position du sujet parlant, cette prise de position participe à la construction d'une représentation du monde dans et par les énoncés produits. Ces fonctions modales ont une fonction évaluative dans son ensemble. Ces évaluations sont regroupées en quatre zones sémantiques modales comme indiqué dans le tableau qui présente la modalisation discursive, à savoir : zone modale ontologique, zone modale du jugement de la vérité, zone modale axiologique et la zone modale des valeurs finalisantes. Nous allons procéder à décrire chacune des zones modales axiologiques. Nous présenterons chacune de ces zones à partir de la description faite par Galatanu (2000).

#### II. 2.7.2.1. Zone modale ontologique

Cette zone couvre l'évaluation et la perception du fonctionnement du monde naturel et social présentés par le discours. Elle se divise en deux groupes : d'une part, les valeurs aléthiques qui font référence au fonctionnement des lois naturelles et les valeurs déontiques qui portent sur les normes ou règles sociales créées et imposées pour assurer le bon fonctionnement de la société (GALATANU, 2000 : 91). Nous présentons deux tableaux qui rendent compte de la zone modale déontique.

Valeurs aléthiques	
<nécessaire>	<impossible>
<possible>	<aléatoire>

Valeurs déontiques	
<obligatoire>	<interdit>
<permis>	<facultatif>

## II. 2.7.2.2. Zone modale des valeurs de jugement de la vérité

Cette zone convoquée dans le discours permet aux individus la construction d'une représentation du monde et de soi-même tel que l'individu la pense ou la reconnaît (*ibid*). Cette zone est composée par les valeurs épistémiques et les valeurs doxologiques. Le premier groupe fait référence aux savoirs, à la connaissance et aux certitudes qui se fondent sur le savoir scientifique, l'*épistémè*. A ce groupe de valeurs s'oppose les valeurs doxologiques qui concernent les croyances, les opinions, les idées reçues, les représentations courantes, les préjugés, enfin tout ce qui constitue la *doxa*.

Valeurs épistémiques : Certain	
<certain>	<exclu>
<probable>	<incertain>

Valeurs doxologiques : croire	
<certain>	<exclu>
<probable>	<incertain>

## II. 2.7.2.3 Zone modale axiologique

Cette zone comporte toute une série d'évaluations liées, référées à divers champs de l'expérience humaine, ces évaluations varient en fonction de la culture dans la quelle s'inscrivent les champs d'expérience. Cette zone fait référence à l'idée de préférence et de rupture de l'indifférence, car l'homme porte une évaluation sur son vécu expérientiel. Ces formes modales sont référées aussi bien aux individus qu'à des entités collectives. Ce sont les valeurs qui font partie de cette zone, comme nous l'avons mentionné auparavant elles possèdent une double polarité ; positive (+) et négative (-) :

Valeur	Description	Pôles	
		(+)	(-)
Ethiques-Morales	Font référence aux définitions du mal et du bien pour l'être humain.	<bien>	<mal>
Esthétiques	résultent du plaisir esthétique qui éprouve le sujet parlant.	<beau>	<laid>
Pragmatiques	Renvoient à l'action et les résultats obtenus par rapport aux buts fixés	<utile> <efficace>	<inutile> <inefficace>
Intellectuelles	Résultent de l'intérêt/curiosité intellectuel provoqué/éprouvé chez le sujet parlant.	<intéressant>	<inintéressant>
Hédoniques-affectives	Renvoient à l'affectivité du sujet parlant, elles font référence aux sentiments, aux émotions.	<heureux>	<malheureux>

#### 2.7.2.4. Zone modale des valeurs finalisantes

Cette zone se trouve dans le niveau le plus subjectivant de l'axe de valeurs. Elle fait référence aux jugements d'intentionnalité et à l'intention, au désir, à la volonté ou le souhait. Elle se compose des valeurs volitives (la volonté) et la zone désidérative (le désir, le souhait). Les volitives font référence à la volonté de l'homme pour achever un but, tandis que les désidératives est en rapport étroit avec la pulsation du désir.

Valeurs volitives : volonté	
L'intention	La volonté

Valeurs désidératives : pulsion	
Le désir	Le souhait

Etant donné que tout énoncé est argumentatif et que pour autant tout sujet marque une prise de position dans le discours, Galatanu (2000) avertit que le non-modale n'existe pas dans le discours car le sujet parlant insère des valeurs à travers les entités convoquées dans son discours.

Au fait, dans toutes les entités lexicales il y a lieu à une inscription du potentiel argumentatif et donc des valeurs, cependant les valeurs inscrites originalement dans l'entité lexicale peuvent être modifiées ou actualisées par le processus de construction du sens dans le discours. Ainsi l'exprime Galatanu : « le discours ne préserve pas toujours les valeurs inscrites dans la signification des entités linguistiques et qu'il peut reconstruire, par des mécanismes sémantico-discursifs ou pragmatico-discursifs le potentiel argumentatif des mots qu'il mobilise » (GALATANU, 2002, 99).

Ces deux phénomènes discursifs de production du sens sont décrits ainsi par Galatanu (*idem*, 100) :

- **Phénomène sémantico-discursif** : se base sur « un degré de stabilité très élevé de cette association des représentations, association conventionnalisée linguistiquement, *id est* présente dans la signification des entités linguistiques. » A l'intérieur de ce phénomène on trouve quatre mécanismes d'axiologisation discursive.



- **Activation.** Les mécanismes sémantico-discursifs, déployant le potentiel discursif des mots conformément à leur protocole sémantique, peuvent tout simplement activer le potentiel sémantique (GALATANU 2009b:326), y compris le potentiel axiologique, de la signification lexicale. (*Exemple* : C'est un professeur **compétent**, ses explications sont toujours très claires).
- **Renforcement.** Pour renforcer le potentiel axiologique des unités lexicales le discours utilise les modificateurs sémantiques réalisants. (*Exemple* : C'est un **vrai** débat, tout le monde y participe).

Dans cette séquence discursive, le renforcement se fait à l'aide du modificateur réalisant « vrai » qui augmente le taux d'évaluation axiologique pragmatique positive inscrite dans la signification du mot débat.

- **Affaiblissement :** le discours se sert des modificateurs sémantiques déréalisants pour affaiblir le potentiel axiologique des unités lexicales (*Exemple* : C'est une loi **peu** utile pour les personnes harcelées).

Dans la séquence discursive précédente l'affaiblissement se fait à l'aide du modificateur déréalisant « peu » qui affaiblit la charge pragmatique positive du mot loi.

- **La flexion de polarité discursive :** elle est inscrite au niveau des PA ; lors du phénomène de la flexion de polarité discursive, les valeurs portées par les éléments de la signification du mot ne sont pas remises en cause. L'effet est dû au fait que les associations s'organisent dans deux faisceaux qui s'orientent respectivement vers l'un ou l'autre pôle axiologique (positif ou négatif) : (*i.e.* Elle est belle mais bête DC elle ne m'intéresse pas.)

Comme nous observons à partir des exemples ci-dessus, les phénomènes se définissent par rapport au protocole sémantique des mots, ces phénomènes s'accomplissent à l'aide des mécanismes sémantico-discursifs : l'activation, le renforcement, l'affaiblissement et la flexion de polarité axiologique. C'est sous l'influence de la contamination contextuelle, y compris des modificateurs sémantiques

réalisants et déréalisants, que ces changements ont eu lieu dans les significations des lexies, mais ces changements n'ont pas produit la reconstruction de leur signification.

➤ **Phénomène pragmatico-discursif** : « il désigne des associations de représentations proposées par l'acte discursif, dans la singularité de son contexte » (GALATANU, 2002 : 100). Ceux-ci sont les mécanismes qui font partie de ce phénomène :

- **Insertion d'un nouveau stéréotype dépendant du contexte socioculturel** : cette nouvelle insertion entraîne la reconstruction de la signification du mot, elle est justifiée par le contexte culturel où se produit le discours. (*Exemple : elle est une bonne femme, elle sera une bonne épouse*).
  
- **Flexion de polarité discursive avec l'insertion de la nouvelle zone axiologique** : le lien argumentatif n'est pas justifié par le protocole sémantique de l'entité lexicale. Il y a donc une insertion d'une nouvelle zone axiologique. (*Exemple : il est beau mais il est marié*) ; dans l'exemple il y a une insertion de la zone axiologique pragmatique du mot beau, normalement le terme beau s'inscrit dans la zone esthétique, mais ici l'enchaînement serait : « beau donc utile pour être marié. »
  
- **Flexion de polarité discursive et sémantique avec l'interversion du potentiel argumentatif**. Observons cet exemple pris de Galatanu (2002): *Soyez raisonnable, achetez-vous une voiture de luxe*.

La reconstruction de la signification de la lexie raisonnable dans le cadre de cet énoncé propose le bloc d'argumentation [raisonnable DC luxe] qui n'est pas conforme au protocole sémantique du mot raisonnable. Il y a lieu l'interversion du potentiel argumentatif de ce mot : [raisonnable PT luxe] → [raisonnable DC luxe]. Ainsi, la construction du sens discursif produit un phénomène de flexion de polarité sémantique (GALATANU 2002a).

### I. 2.8. Objectivation et subjectivation

Comme nous l'avons mentionné auparavant, le sujet parlant inscrit sa prise de position au travers des entités lexicales qu'il insère dans le discours, ces entités porteuses des valeurs modales, permettent de faire des évaluations, les valeurs inscrites à leur intérieur peuvent s'actualiser dans le discours, s'inscrivant dans un mouvement d'objectivation ou de subjectivation, ainsi on trouve que la zone modale ontologique est localisée dans l'axe de l'objectivité et la zone modales de valeurs finalisantes se trouve dans l'axe le plus subjectif.

En plus d'inscrire sa prise de position, le sujet parlant peut aussi marquer son degré d'implication ou d'absence dans le discours soit pour faire explicite sa présence (subjectivation), soit pour voiler son degré d'implication dans le discours (objectivation).

Du point de vue de Kerbrat-Orecchioni, ces phénomènes sont graduels: « lorsqu'un sujet d'énonciation se trouve confronté au problème de la verbalisation [...] il a en gros le choix entre deux types de formulations : le discours « objectif », qui s'efforce de gommer toute trace de l'existence d'un énonciateur individuel ; le discours « subjectif » dans lequel l'énonciateur s'avoue explicitement (« je trouve ça moche ») ou se pose implicitement (« C'est moche ») comme la source évaluative de l'assertion ». « L'axe d'opposition objectif/subjectif n'est pas dichotomique, mais graduel : les unités lexicales sont en elles-mêmes (en langue) chargées d'une dose plus ou moins forte de subjectivité » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980 : 71-72).

Ce degré d'implication de l'énonciateur du discours se fait à partir des mécanismes discursifs de transparence (pour construire des discours à visé subjectivante) ou par des mécanismes discursifs d'opacité (pour construire des discours à visé objectivante) GALATANU, elle, identifie « deux mouvements discursifs contradictoires : [...] un mouvement d'objectivation et un mouvement de subjectivation du discours » (GALATANU, 1997a : 24).

Ce mouvement d'objectivation/subjectivation se traduit à travers les formes linguistiques mobilisées, avec des modalités de *re* et de *dicto*, et à travers les valeurs

portées par les significations des entités linguistiques. Dans l'approche de l'Analyse Linguistique du Discours, il s'agira de croiser les deux repérages : celui de la graduation des *valeurs* portées par la signification des expressions et celui de la graduation des types de *formes linguistiques*. A partir de ce croisement Galatanu propose ces mécanismes discursifs :

- « - Un mécanisme reposant sur une correspondance entre la subjectivation des contenus par les valeurs convoquées et la subjectivation par les formes linguistiques mobilisées.
- Un mécanisme s'appuyant sur la concordance de l'objectivation des contenus par les valeurs convoquées et l'objectivation par les formes linguistiques mobilisées.
- Un mécanisme discursif d'objectivation explicite.
- Un mécanisme reposant sur la discordance entre la subjectivation des contenus par les valeurs convoquées et l'objectivation par les formes mobilisées : un mécanisme discursif d'occultation de la subjectivation ; le mécanisme s'appuyant sur la discordance entre l'objectivation des contenus par les valeurs convoquées et la subjectivation par les formes mobilisées : mécanisme d'occultation de l'objectivation » (GALATANU, 2000a).

Galatanu (1996d) synthétise ces quatre mécanismes discursifs résultant du croisement des valeurs et des formes modales :

#### Les mécanismes discursifs

	Formes Linguistiques	
Valeurs	Mécanismes discursifs: A, B, C, D	
	<b>A</b> Valeurs objectivantes et formes objectivantes: <b>Objectivité transparente</b>	<b>B</b> Valeurs objectivantes et formes subjectivantes: <b>révélation</b>
	<b>C</b> Valeurs très subjectivantes dans les formes très objectivantes: <b>Recul, repli</b>	<b>D</b> Valeurs subjectivantes dans les formes subjectivantes: <b>Subjectivité Transparente</b>

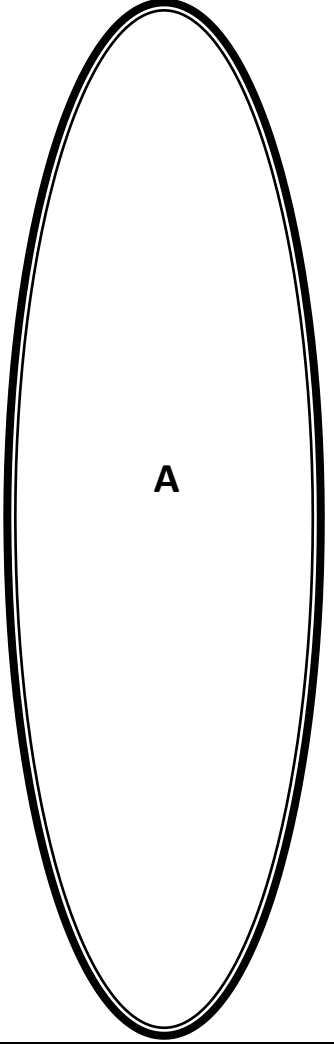
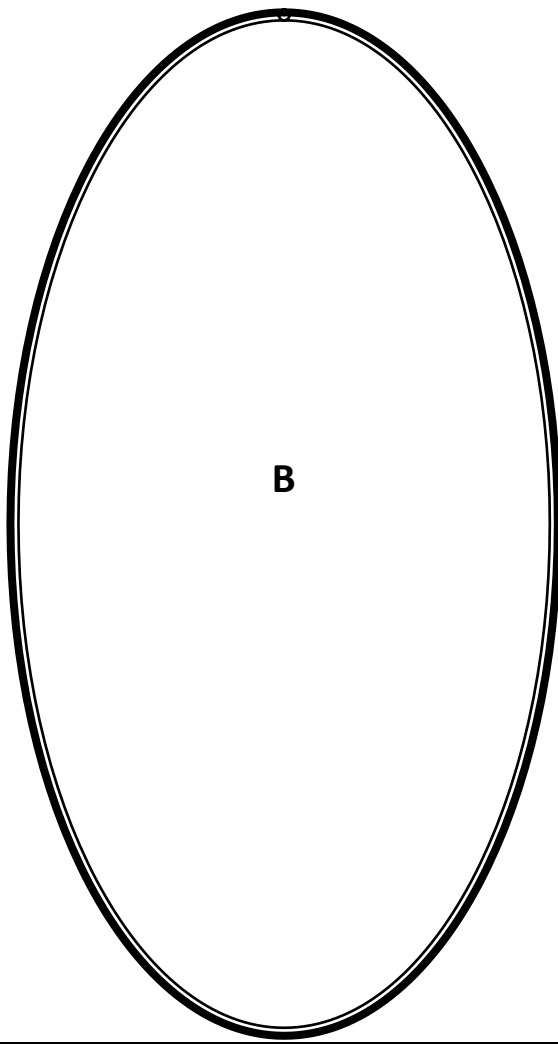
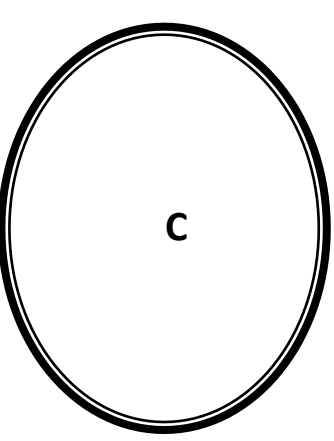
Le but du croisement entre les valeurs et les formes est de distinguer les différents mécanismes discursifs par lesquels le sujet parlant marque son degré d'implication. Nous disposons donc d'un outil d'interprétation permettant d'identifier le sujet parlant dans un contexte social spécifique, mobilisant des stratégies discursives de présentation de soi et les constructions ou reconstructions de systèmes de valeurs.

### **I. 2.8.1. Le croisement des valeurs et des formes modales**

Les zones de valeurs modales qui synthétisent les possibilités de prise de position du sujet parlant s'inscrivent sur un axe graduel (objectivation / subjectivation) qui représente le degré de prise de position du locuteur à l'égard de son énoncé. Rappelons que les mots évoquent des valeurs modales et se présentent sous diverses formes modales. La forme modale convoque dans des entités linguistiques des fonctions modales du point de vue énonciatif, en tenant compte du contexte dans lequel elle apparaît. Ces formes modales figurent également sur l'échelle graduelle (du plus objectivant au plus subjectivant) permettant de repérer le processus d'implication de l'énonciateur dans le discours qu'il produit.

Comme nous l'avons vu auparavant, les formes modales se répartissent en deux grands groupes : le premier rassemble les **modalités de RE** qui regroupent les étiquettes nominales, les étiquettes verbales et leurs modificateurs. Les modificateurs peuvent être soit des caractérisants pour les étiquettes nominales, soit des modificateurs du verbe pour les étiquettes verbales. Les étiquettes nominales s'inscrivent dans une catégorie plus objectivante, alors que les modificateurs évoluent sur l'échelle graduelle de l'objectivation vers la subjectivation. Le second groupe rassemble les **modalités de DICTO**. Cette catégorie regroupe les verbes à usage modal, les adjectifs opérateurs de phrase et l'adverbe modalisateur de la phrase. Ce second groupe est beaucoup plus subjectivant que le premier.

Galatanu propose une grille d'analyse où les zones sémantiques modales sont croisées avec les formes modales, ainsi que les axes objectivation/subjectivation. Nous trouverons sa présentation dans la page suivante.

OBJECTIVATION					SUBJECTIVATION		
FORMES →	Modalité de RE			Modalité de DICTO			
	Etiquettes nominales (A) et verbales (B)	Modificateurs de l'étiquette nominale (C) et de la verbale (D)	Verbe modale ou adjectif opérateur de phrase Sm≠JE é et S imp.	Adverbe modalisateur	Verbe modal ou adj. Opérateur de phrase Sm=JE é		
Valeurs ↓	A	B	C	D	F	G	H
<p><b>+ Objectivation</b></p> <p>✓ Valeurs ontologiques</p> <p>- <b>Aléthiques :</b> 1.1 nécessaire 1.2 impossible 1.3 aléatoire 1.4 possible</p> <p>- <b>Déontiques :</b> 2.1 Obligatoire 2.2 interdit 2.3 facultatif 2.4 permis</p> <p>✓ valeurs de jugement de vérité :</p> <p>- <b>Epistémiques :</b> 3 3.1 certain 3.2 exclu 3.3 incertain 3.4 probable</p> <p>- <b>Doxologiques :</b> 4 4.1 certain 4.2 exclu 4.3 incertain 4.4 probable</p>							
<p>✓ valeurs axiologiques :</p> <p>- éthiq-morales : 5 - esthétiques : 6 - pragmatiques : 7 - intellectuelles : 8 - hédoniques-affectives : 9</p> <p>✓ valeurs finalisantes :</p> <p>- volitives 10 - désidératives 11</p>							
<b>+ Subjectivation</b>							

Le croisement entre les valeurs et les formes modales (Galatanu, 2002).

Le tableau que nous présentons rend compte du croisement entre les zones sémantiques modales et les formes modales, chacune des zones se situe entre un axe de subjectivation et objectivation. Cela nous permet d'obtenir ces quatre mécanismes discursifs A, B, C, D. Voici leur description.

- *A* : mouvement d'objectivation en concordance avec un mouvement d'objectivation par les formes linguistiques. Il s'agit d'un **mécanisme discursif d'explicitation de l'objectivation**.

- *C* : mouvement d'objectivation en discordance avec un mouvement de subjectivation par les formes linguistiques. Il s'agit d'un **mécanisme discursif d'opacité de l'objectivation**.

- *D* : mouvement de subjectivation en discordance avec un mouvement d'objectivation par les formes linguistiques. Il s'agit d'un **mécanisme discursif d'opacité de subjectivation**.

- *B* : mouvement de subjectivation en concordance avec un mouvement de subjectivation par les formes linguistiques. Il s'agit d'un **mécanisme discursif d'explicitation de la subjectivation** (GALATANU, 2002).

### **I. 3. L'analyse du discours dans la perspective de la SPA**

#### **I. 3.1. Concept de discours**

Selon Charaudeau et Maingueneau (2002) à partir des années 50, avec l'essor des courantes pragmatiques, on assiste à une éruption de conceptions du terme discours, de telle manière que sa définition comporte une grande variété d'orientations théoriques et de confusions. Afin de décrire notre positionnement théorique, nous présentons brièvement les différentes définitions de discours proposées dans le Dictionnaire d'Analyse du Discours (Charaudeau & Maingueneau 2002):

**1<sup>ère</sup>** Conception structuraliste qui a pour origine la définition de parole de Saussure. Dans ce cas, « discours » fait référence à l'utilisation concrète des signes linguistiques dans un contexte précis.

**2<sup>ème</sup>** Conception sociale ou mentale. Pour cette courante le discours est l'utilisation parmi les hommes de signes sonores articulés pour communiquer leurs désirs et leurs opinions sur les choses (H. Gardiner, 1989).

3<sup>ème</sup> Conception intersubjective. Le discours c'est la langue en tant qu'assumée par l'homme qui parle, et dans la condition d'intersubjectivité qui seul rend possible la communication linguistique (Benveniste, 1996). Il définit donc le discours comme toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur afin de le persuader.

4<sup>ème</sup> Conception issue de l'opposition discours/texte. Le discours est vu comme l'inclusion d'un texte dans ses conditions de production (le contexte).

5<sup>ème</sup> Conception issue de l'opposition langue/discours. La langue est un « ensemble fini, relativement stable d'éléments » tandis que le discours correspond au « lieu où s'exerce la créativité, lieu de la contextualisation imprévisible qui confère des nouvelles valeurs aux unités de la langue. »

D'après cette présentation de concepts du discours, nous concevons que la cinquième définition a une relation étroite avec le positionnement du modèle théorique proposé par Galatanu, puisque sa perspective de l'analyse du discours « [...] *déplace le centre d'intérêt sur l'étude des mécanismes langagiers qui habilitent le discours à être un terrain privilégié d'influence d'autrui, de présentation de soi, de constructions identitaires, de présentation ou de reconstruction d'un système de valeurs* » (Galatanu 1999).

Donc, le discours serait l'espace où se reconstruit et s'inscrit l'identité du sujet et sa vision du monde grâce aux valeurs qu'il inscrit dans la langue lors de son activité énonciative. Nous identifions ainsi une démarche intégrative qui vise à articuler les composantes de l'activité discursive, tenant compte de la double dimension de l'énonciation c'est-à-dire sa dimension sociale et sa dimension textuelle et linguistique.

Après cette présentation des définitions de discours, nous allons passer à décrire les caractéristiques du discours selon Maingueneau et Charaudeau (2012). A partir des années 80 il y a une nouvelle courante fondée sur la pragmatique qui témoigne d'une « *modification dans la façon de concevoir le discours.* » Ensuite, nous présentons une synthèse des caractéristiques qui ont bouleversé ce concept.



Ces courantes conçoivent le discours comme une **unité transphrastique**, qui n'est pas forcément plus grande que la phrase, cette caractéristique fait référence aux règles d'organisation en vigueur dans une communauté déterminée.

Autre caractéristique qui a un rapport étroit avec la théorie de l'Argumentation dans la langue et de la SPA est le fait de concevoir **le discours comme orienté**. C'est-à-dire que la parole utilisée par le locuteur constitue un véritable guidage pour son récepteur. Particulièrement, Ducrot inscrit une orientation argumentative dans les unités mêmes de la langue, puisque tout énoncé oriente l'interlocuteur vers une conclusion et donc le sens d'un mot n'est plus d'autre que son faisceau de topoï, à savoir les orientations qui habilitent un énoncé ou un mot vers une conclusion particulière.

**Le discours est aussi une forme d'action.** Cette caractéristique se base sur le fait que toute énonciation constitue un acte (promettre, conseiller, menacer etc.) visant à modifier une situation (Austin et Searle).

**Le discours est interactif.** Toute énonciation, même produite sans la présence d'un destinataire, est en fait prise dans une interactivité constitutive, elle est un échange, explicite ou implicite avec d'autres locuteurs virtuels ou réels, elle suppose toujours la présence d'une autre instance d'énonciation à laquelle s'adresse le locuteur et par rapport à laquelle il construit son propre discours (Mainguenu 2002).

**Le discours est toujours contextualisé.** Toute énonciation est produite dans un contexte spécifique, et la signification du discours dépend de son rapport avec son environnement, le contexte n'est pas qu'un cadre de décor. Le discours peut définir son contexte et le modifier en cours de son énonciation.

**Le discours est pris en charge (la prise de position du sujet dans le discours).** Le discours est toujours rapporté à une instance et indique quelle attitude l'énonciateur adopte à l'égard de ce qu'il dit et de son interlocuteur (processus de modalisation). On étudie principalement les formes de subjectivité que suppose le discours. Nous avons présenté cette caractéristique lors de l'étude du concept de modalisation.

**Le discours est régi par des normes.** Tout acte social se développe à partir des normes sociales très générales et chaque acte de langage implique des normes bien particulières. Tout acte d'énonciation ne peut se présenter tel qu'il se présente.

**Le discours est pris dans un autre discours.** Le discours ne prend sens qu'à l'intérieur d'un univers d'autres discours. Pour produire-interpréter tout énoncé il faut le mettre en relation avec toutes sortes d'autres formes discursives.

Cette conscience des caractéristiques du discours est à l'origine de diverses courantes de son étude, comme la théorie des actes du langage, la pragmatique, la polyphonie discursive parmi d'autres. Pour notre analyse, nous avons décidé d'adopter l'Analyse Linguistique du Discours proposé par Galatanu. Ensuite, nous présentons les implications de ce modèle théorique pour l'analyse du discours.

### **I. 3.2. Les implications de l'Analyse Linguistique du Discours (ALD)**

La perspective de Galatanu s'inscrit dans la perspective française de l'Analyse du Discours qui a pour but d'étudier « le processus de production-interprétation du sens par le discours » (MAINGUENEAU 1995 : 7-8), c'est-à-dire, par l'exercice de la parole dans un secteur de l'espace social qui le rend possible.

L'ALD particulièrement, s'origine à partir du carrefour entre la Sémantique Théorique et l'Analyse du discours. Selon Galatanu l'analyse du discours a pour tâche principale l'achèvement de trois buts :

Le premier est « d'identifier la spécificité du discours étudié » à savoir les invariants d'une pratique discursive, des marques propres d'une identité énonciative ou d'une occurrence énonciative « envisagé dans la singularité de l'acte de parole » (GALATANU, 2003).

Le deuxième objectif consiste à « formuler des hypothèses interprétatives portant sur la pratique humaine qui porte le discours étudié » (GALATANU 2003 : 213) ce discours contribue à l'analyse des pratiques sociales. Les travaux à effectuer pour

atteindre les objectifs définis doivent recourir à des outils linguistiques solides et avoir une approche théorique pouvant rendre compte de la « production-interprétation du sens discursif en co-texte et en contexte avec une approche théorique sémantique capable de rendre compte du « *potentiel discursif des entités linguistiques mobilisées.* »

Finalement, Galatanu accorde un troisième objectif qui vise à supporter son modèle théorique qui sert à expliquer les « effets de sens qui déconstruisent et même intervertissent les valeurs axiologiques des mots ». Ainsi l'ALD est conçue comme « le repérage et l'étude des mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs de production et d'interprétation du sens » (GALATANU, 2003 :213).

Comme résultat, cette perspective cherche à étudier les mécanismes langagiers qui font du discours un moyen pour la reconstruction du système des valeurs et d'influence dans la construction de soi, de l'autre et de l'identité (GALATANU 1999).

Ainsi le discours est conçu comme un ensemble d'actes discursifs, à savoir d'actes de langage qui s'inscrivent dans un champ de pratique qui définit un champ discursif. Quant aux actes de langage ils sont conçus comme « la réalisation d'une action de nature linguistique singulière en contexte toujours inédit. Galatanu définit l'acte discursif comme « essentiellement argumentatif s'il satisfait aux conditions de raisonnabilité de sa performance » (GALATANU 2008 : 97).

De cette manière l'acte discursif comporterait deux opérations cognitives, en lui accordant sa dimension argumentative : une opération d'association de représentations et une opération de sélection d'un lien entre ces représentations du monde.

Quant à la démarche de l'analyse discursive, Galatanu tient compte de la relation existante entre le discours comme activité langagière dans un cadre praxéologique déterminé et dans des conditions de production précises et d'autre part entre le discours en tant que sémiotisation du monde par l'usage d'un langage naturel (le texte). Galatanu précise ainsi que le discours est appréhendé comme :

*« - voie d'accès privilégiée aux représentations, connaissances et valeurs des sujets, et aux identités des acteurs sociaux. »*

- *acteur du monde qui agit sur les représentations individuelles pour les conforter, les enrichir, les insérer ou voire pour les déstabiliser, les déconstruire et les reconstruire dans des nouveaux systèmes de connaissances.*
- *force agissante sur le patrimoine sémantique de la communauté linguistique, mettant en œuvre des mécanismes qui fondent le cinétisme des significations lexicales* » (GALATANU, 2006 : 90-100).

Vu que les entités lexicales véhiculent des valeurs, et que le langage actualisé dans la langue permet non seulement la description du monde, mais aussi l'évaluation de celui-ci, le discours permettra l'énonciateur de modifier l'image du monde référentiel, et aussi d'influencer celles des interlocuteurs. Donc, le sujet-pensant produit cette transformation de la vision du monde et de l'Autre opérée au moyen des mots évoqués dans le discours et qui portent des valeurs. Dès lors, la tâche principale de l'analyse du discours est *« d'identifier, décrire et caractériser les mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs de production de sens et d'action sur le patrimoine sémantique de la langue (le cinétisme des entités linguistiques) »* (GALATANU, 2007).

L'ALD propose d'étudier la manière donc les valeurs s'inscrivent dans les éléments lexicaux et aussi les mécanismes linguistiques qui permettent de faire ce marquage. Ainsi donc cette théorie introduit le concept de modalisation discursive, comme *« l'inscription dans l'énoncé par une marque linguistique (un mot habituellement) du positionnement (valeur modale) 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 »* (GALATANU : 1997, 2000). L'analyse de la modalisation peut donc mettre en évidence les valeurs véhiculées dans le discours.

Pour Galatanu, la modalisation est entendue comme *« le processus d'inscription d'une attitude intellectuelle, volitive, évaluative etc. du «sujet parlant» à l'égard du contenu de son énoncé et du rôle de cet énoncé dans l'interaction verbale »* tandis que la modalité serait *« la forme linguistique mobilisée pour exprimer, marquer cette attitude ou valeur modale comme le résultat linguistiquement marqué du processus de*

*modalisation* » C'est au croisement de l'analyse des valeurs modales convoquées et des formes modales (modalités) mobilisées par ces valeurs modales que l'analyste du discours peut définir et étudier des fonctions modales discursives. C'est-à-dire des processus d'évaluation du monde construit par le discours (*ibid*). On pourrait synthétiser les concepts clefs de la modalisation ainsi :

**La modalisation** : le processus d'inscription dans le discours de l'attitude prise par le locuteur.

**La modalité** : la forme linguistique utilisée, la forme modale.

**La valeur modale** : l'attitude ou la prise de position qui s'inscrit dans les entités lexicales, tenant compte de son environnement discursif.

Donc l'analyse de la modalisation a pour but essentiel de dévoiler l'évaluation du monde résultant de l'action discursive d'un énonciateur, pour ce faire il est nécessaire de prendre en considération l'intersection de l'analyse des valeurs modales convoquées et des modalités (de *re* et de *dicto*) mobilisées.

Autre dimension primordiale pour l'ALD est l'analyse de la dimension énonciative. Ainsi la distance « représente dans le texte la trace de la prise en charge par le Sujet Communicant de son statut d'Énonciateur. La distance est minimale si et seulement si le « je » ou les « nous » coïncident avec la référence au Sujet Communicant, l'être social qui produit le discours (distance zéro) (GALATANU, 1997). Ainsi nous pouvons procéder à l'analyse de la proximité ou de l'éloignement de l'énonciateur par rapport à l'énoncé. Enfin la tension rend compte du rapport entre cet énonciateur et le destinataire de son discours. Les traces repérées dans le discours permettent d'examiner la construction dont fait l'objet de l'interlocuteur et le type d'action que le sujet parlant cherche à exercer sur lui.

## **Conclusion**

La sémantique des possibles argumentatifs, SPA, est une théorie de la représentation de la description lexicale qui s'inscrit dans la perspective des sémantiques argumentatives. Elle s'inspire de la théorie des topoï, la théorie des stéréotypes et la théorie des blocs argumentatifs. Galatanu partage l'idée que la langue a primordialement une fonction argumentative que dénotative. A contrario de la sémantique argumentative, Galatanu conçoit que la signification lexicale est dénotative,

car l'homme a un besoin de dénomination du monde et cette dénomination est possible grâce aux habitudes associatives, parmi les membres d'une communauté linguistique, entre un objet et son signe linguistique.

A partir de ce postulat Galatanu accorde à la signification lexicale un noyau, ceci contiendrait les traits nécessaires de catégorisation, c'est-à-dire les informations stables sur lesquelles peuvent se construire les enchaînements argumentatifs, décrits en termes de blocs d'argumentations internes, les stéréotypes, et sa réalisation discursive, les possibles argumentatifs. La SPA se veut ainsi un modèle de description de la signification lexicale mixte, au sens où cette description intègre simultanément des informations sémantiques et discursives. C'est pourquoi, cette approche permet au niveau sémantique, de mettre à jour des mécanismes explicatifs quant au cinétisme de la signification lexicale et par là de rendre compte du pouvoir qu'a le discours, de véhiculer des systèmes de valeur, de les transformer, mais aussi de les produire.

Dès lors, la construction particulière de ce modèle permet d'étudier les mécanismes d'actualisation de la signification et de rendre compte de l'activation de valeurs modales axiologiques. Cette type d'analyse comporte le cœur de notre recherche car notre but est de rendre compte des représentations identitaires de l'« apprenant » et de l'« enseignant » chez trois communautés culturelles diverses qui possèdent des visions du monde variées et des idées autour du rôle des acteurs de l'éducation bien ancrées dans le milieu culturel des enquêtes.

#### **I. 4. La construction du concept « Identité »**

Etant donné que notre étude a pour but de rendre compte des représentations identitaires de l'apprenant et de l'enseignant chez trois communautés linguistiques différentes quant à leur inscription linguistique et culturelle. Il nous semble nécessaire de présenter les postulats qui soutiennent notre définition du terme « identité. »

Pour ce faire, nous proposons, d'abord l'étude de ce terme à partir du corpus lexicographique tout en suivant les préceptes méthodologiques de la SPA pour la description de la signification lexicale. Ultérieurement, nous présenterons le terme

identité d'après les perspectives de Barbier et Galatanu (2000a), Bauman (2000) et Barbier (2006).

#### **I. 4. 1. Le concept d'identité dans les corpus lexicographiques**

##### **a. Définition de l'entité lexicale identité dans les corpus lexicographique français**

A partir des définitions retrouvées dans les dictionnaires français qui supportent cette partie de notre étude, nous avons repéré les éléments qui permettent d'établir la description de la signification lexicale de l'expression « identité. »

D'après la définition du Trésor de la Langue Française nous dressons un inventaire des définitions établies pour le terme « identité » :

**Identité** : *subs. Fém* :

A. Caractère de ce qui, sous des dénominations ou des aspects divers, ne fait qu'un ou ne représente qu'une seule et même réalité (identité numérique, concrète).

B. Caractère de ce qui demeure identique ou égal à soi-même dans le temps (identité personnelle). Synon. Permanence. Vieil océan, tu es le symbole de l'identité : toujours égal à toi-même. Tu ne varies pas d'une manière essentielle (Lautréam., Chants Maldoror, 1869, p. 137).

C. PSYCHOL. Conscience de la persistance du moi (DG). Perte de son identité, de l'identité du moi. Il s'opère des changements continuels en nous (...) et néanmoins nous avons toujours le sentiment de notre identité. Qu'est-ce donc qui atteste cette identité, si ce n'est le moi toujours le même (Staël, Allemagne, t. 4, 1810, p. 173).

D. DR. Ensemble des traits ou caractéristiques qui, au regard de l'état civil, permettent de reconnaître une personne et d'établir son individualité au regard de la loi. Constater, vérifier l'identité de qq; attester, justifier (de) son identité.

Deuxièmement, nous présentons les définitions retrouvés dans le dictionnaire Larousse :

**Identité** : *nom féminin (bas latin identitas, -atis, du latin classique idem, le même)*

1. Rapport que présentent entre eux deux ou plusieurs êtres ou choses qui ont une similitude parfaite : Identité de goûts entre personnes.

2. Caractère de deux êtres ou choses qui ne sont que deux aspects divers d'une réalité unique, qui ne constituent qu'un seul et même être : Reconnaître l'identité de deux astres.

3. Caractère permanent et fondamental de quelqu'un, d'un groupe, qui fait son individualité, sa singularité : Personne qui cherche son identité. Identité nationale.

4. Ensemble des données de fait et de droit qui permettent d'individualiser quelqu'un (date et lieu de naissance, nom, prénom, filiation, etc.) : Rechercher l'identité d'un noyé.

Finalement, nous présentons les définitions du dictionnaire de l'Académie Française 9<sup>ème</sup> édition :

**IDENTITÉ** n. f. *XIV e siècle, ydemtite. Emprunté du bas latin identitas, « qualité de ce qui est le même », dérivé du latin classique idem, « le même ».*

1. Exacte ressemblance entre des êtres, des choses qui ont une existence distincte.
2. Caractère de ce qui ne fait qu'un ou ne constitue qu'une seule et même réalité, sous des manifestations, des formes ou des appellations diverses. Identité de nature. Identité de raisons.
3. Caractère de ce qui, dans un être, reste identique, permanent, et fonde son individualité. Par anal. L'identité culturelle d'un peuple, l'ensemble des traits qui le définissent, tels que sa langue, ses mœurs, ses croyances. Identité nationale, conscience d'appartenir à une nation en tant que telle.

## b. Construction de la signification lexicale du mot identité

A partir des définitions dictionnaires nous proposons un tableau qui révèle le nombre d'occurrences de traits essentiels du mot « identité » qui apparaissent dans les dictionnaires, afin de construire le noyau du terme étudié.

Occu. *	Mot
7	Propriété
5	Identique
5	Etre
4	Individualité
3	Réalité unique
3	Chose
3	Permanent
2	Aspects divers
2	conscience
2	Appellation

\*Occu : fait référence au nombre d'occurrences retrouvées dans les corpus dictionnaires.

Basés sur les occurrences les plus fréquentes dans le corpus dictionnaires ainsi que de définitions retrouvées, nous procédons à présenter la représentation de la signification du mot « identité » en termes de noyau et de stéréotypes.

Noyau TNC	Stéréotypes
Traits permanents (d'un être ou d'une chose) <b>Donc</b>	DC traits / caractères/ /identification/ Reconnaissance.....
Appellation (par la langue) <b>Et</b>	DC fondation de son existence / caractérisation/ accorder une étiquette.....
Définition de son existence <b>Donc</b>	DC particularité/ reconnaissance/ une même seule réalité / originalité.....
Reconnaissance de sa singularité/individualité	



<p><b>Donc</b> Différence face aux autres <b>Et</b> Identification avec les autres <b>Donc</b> Conscience de soi</p>	<p>DC rapport / différenciation / socialisation.....</p> <p>DC existence / représentation .....</p>
--	---

D'après le noyau et les stéréotypes de cette unité lexicale, obtenus à partir du corpus lexicographique, nous pouvons identifier la chaîne argumentative qui en résulte :

**Traits permanents (d'un être ou d'une chose) DC appellation et Définition de son existence DC reconnaissance de sa singularité/individualité DC différenciation DC identification DC conscience de soi.**

Maintenant nous procéderons à l'analyse de valeurs modales qui s'inscrivent dans le noyau de cette entité lexicale.

D'après le corpus lexicographique nous pouvons inférer que le terme « identité » est défini par le répertoire de **traits** qui se synthétisent et se matérialisent sous la forme d'une **dénomination** ou **appellation**. Nous déduisons donc que la langue fonde l'existence des entités à travers une appellation qui fait référence à l'ensemble des caractéristiques pour le transformer en identité-existante. Dans le terme **traits** nous identifions des valeurs aléthiques et déontiques nécessaires, car pour la compréhension du monde les traits permettent l'identification d'une entité et les différencier des autres. En même temps, cette entité linguistique possède des valeurs pragmatiques positives en raison de l'utilité des traits et propriétés pour l'identification de quelqu'un ou de quelque chose.

Partout dans les définitions nous avons trouvé que l'identité est un état permanent. L'identité représente une réalité univoque et perdurable tout au long du temps, ce qui permet l'identification d'un être ou d'une chose auprès des membres d'une communauté. Nous identifions des valeurs pragmatiques bivalentes qui s'inscrivent à l'intérieur de l'occurrence **permanent** car la durabilité des caractéristiques chez une entité rend possible sa reconnaissance, mais au même temps ce caractère stable ne permet pas l'évolution de l'être.

De même, nous avons identifié que le terme « identité » est défini en tant qu'état psychologique, car il permet l'intériorisation d'une configuration de l'être. Cette configuration et sa reconnaissance par les membres d'une communauté permet d'identifier l'individualité et la singularité d'un être face aux autres. Nous constatons que l'entité lexicale « **individualité** » véhicule des valeurs aléthiques et déontiques nécessaires, et hédoniques-affectives positives car il permet la reconnaissance de soi envers les autres et vice-versa, ce qui contribue au renforcement de l'estime de soi et de la reconnaissance sociale, car l'individualité est à l'origine d'un sentiment de singularité mais aussi d'appartenance.

Cette exploration linguistique du terme « identité » n'est qu'une première approche du terme. Nous avons remarqué ainsi que l'identité se construit à partir de la langue parce qu'elle la nomme et la fait exister, également nous avons retrouvé que l'identité est un état durable d'un ensemble de caractéristiques qui permet la reconnaissance d'un être ou d'une chose tout au long du temps.

Cependant, dans des sources spécialisées, l'identité n'est pas reconnue comme un état perdurable mais liquide à cause d'un contexte « postmoderne » qui oblige les individus à s'adapter à divers contextes culturels tout au long de leurs vies.

En somme, nous avons trouvé que cette entité linguistique active surtout des valeurs modales aléthiques et déontiques nécessaires et des valeurs pragmatiques positives et hédoniques affectives, car l'identité est à l'origine de la reconnaissance de l'existence et du caractère singulier des êtres. Ensuite, nous proposons de revisiter le terme « identité » à partir d'une perspective interdisciplinaire qui croise la sociologie, la philosophie et la linguistique.

#### **1.4.2. Le concept « identité » au carrefour des sciences humaines**

Plusieurs scientifiques partagent l'idée que le concept « identité » est difficile à définir, il est à la fois central dans la plupart de sciences humaines et sociales et fait l'objet de différentes définitions, dont certaines restent assez floues (MAINGUENEAU et CHARAUDEAU, 2002: 299).

Dervin (2008) signale que la définition de ce terme est devenue problématique car nous sommes historiquement situés dans un paradigme où « une forme de conscience historique inédite, marquée par le sentiment de vivre une rupture significative, ou encore par le désir de l'anticiper ou de la provoquer » (BONNY, 2004 : 2). Il semble donc nécessaire de partir d'une caractérisation de ce nouveau paradigme historique, ou dans les mots de Foucault, de cette nouvelle épistémè afin de présenter notre positionnement théorique face au terme « identité. »

#### **I. 4.2.1. L'identité au sein de « l'hypermodernité »**

Selon Aubert (2009), la modernité se fonde à partir de la fin du moyen âge, avec l'avènement de la renaissance, la découverte du continent américain et le passage d'une pensée basée sur le divin à une société rationnelle, son essor est définitif au XVIII<sup>ème</sup> siècle grâce à la création des Etats-Nations et les siècles des lumières qui se base sur trois paradigmes ordonnateurs de la pensée : le progrès, la raison et le bonheur (BAUMAN, 1987).

Etant donné que l'idéal de la modernité s'est appuyée sur la construction d'un monde rationnellement parfait et pleinement rationnel, ainsi que sur une vie rassurée par les certitudes, Bauman décrit cette époque entant solide, car les hommes construisaient un projet de vie univoque et rassurant, l'individu humain était, ainsi, à lui-même son propre fondement et sa propre fin.

Cette idée est largement partagée par Lyotard (1979) selon ce philosophe la modernité fait apparaître des métarécits et des structures d'encadrement social, telles que la famille, l'état, l'école. Cependant, à partir des années soixante ces métarécits ont été mis en question ; après les deux guerres mondiales, l'humanité s'est rendue compte que la raison n'assurait pas le progrès et que les métarécits étaient des mythes tranquillissants. A cette rupture, nous l'appellerons hypermodernité<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Nous adoptons cette appellation, car nous partageons la conception de Bonny (2004) qui remarque qu'on ne peut pas parler de postmodernité, car dans d'autres espaces il existe des communautés qui vivent avec d'autres visions du monde ou même dans d'autres époques. Ce n'est pas un état général de l'humanité.

D'après Dervin (2008) la thèse principale de cette époque est que « les êtres hypermodernes s'éloignent de l'universalisme de la modernité pour se tourner vers une pensée de la pluralité, de la différence et la complexité » (2008 : 35). Pour cette nouvelle époque l'individu, en tant qu'entité unique et indivisible n'existe plus, ce sujet moderne préfère l'immédiateté, tout en rejetant sa volonté d'engagement perpétuel et l'inscription dans le temps.

Bauman (2000) propose comme métaphore pour cette époque hypermoderne l'image du liquide, en contraste avec la modernité en tant qu'époque solide. Les êtres hypermodernes, tout comme les liquides, sont incapables d'adopter et maintenir une seule forme par eux-mêmes. L'écoulement et l'adaptation sont leur caractère, car cette nouvelle époque s'inscrit dans le changement et l'ajustement permanents.

Plusieurs chercheurs européens (Dervin, Murphy-Lejeune, parmi d'autres) trouvent que les étudiants en mobilité sont les êtres liquides ou hypermodernes par excellence. Le fait de voyager, étudier et vivre à l'étranger met les étudiants dans une situation qui leur demande de l'adaptation et de la négociation pour faire face à l'inattendu. Cela impliquerait une constante reconstruction identitaire marquée par la flexibilité et l'apprentissage continu.

Ce nouveau caractère liquide des identités crée aussi nouvelles formes d'établir les rapports avec les membres d'autres communautés. Aujourd'hui la société n'est pas conçue en tant que structure mais en tant que réseau (*network*). Cela accorde à l'individu la possibilité de choisir ses connexions de réseau et un volume infini de permutations, la preuve la plus remarquable de l'existence permanente de réseaux est l'internet, là-bas, les rapports sont éphémères, brèves et interchangeables.

En somme, cette époque, que nous avons décidé d'appeler hypermodernité, se définit par deux traits primordialement face à notre construction du terme « identité. » D'un côté, son caractère liquide par opposition à la modernité solide, et d'un autre côté par des rapports multiples et complexes qui ont une incidence dans la construction de l'identité des individus. Partant de la description du contexte où s'insère notre définition d'identité, nous passerons à réviser ce terme d'après les perspectives de Bauman et

Dervin, afin d'établir ce que nous comprenons par « identité » dans le cadre de cette recherche.

### **I. 4.3. Construction du concept d'identité**

L'idée que l'homme n'est pas un être fixe, mais en constante construction était une idée déjà répandue chez les philosophes grecs (DERVIN, 2008 :28), Platon assurait que « rien n'est jamais, mais devient toujours. » Cette notion fût reprise par les philosophes du XX<sup>ème</sup> et du XXI<sup>ème</sup> siècle qui ont mis en avant la conception mouvante de l'être. Nous souscrivons à la définition d'identité comme « fluide, contingente, fragmentaire et surtout construite dans le discours » (BENWELL & STOCKE, 2006 : 16).

Cette nouvelle conception nous permettra de revisiter le concept d'identité loin des lectures dichotomiques. Pour cette étude, nous adoptons une conception d'identité polysémiques tout en abandonnant les conceptions différentialistes-culturalistes et les visions uniques et additionnalistes.

Lors de la description lexicale du mot « identité », faite à partir des corpus dictionnaires français, nous avons repéré qu'un des traits nécessaires de catégorisation était l'aspect durable et permanent de l'identité, ce qui assurait la reconnaissance d'un être tout au long du temps et partout dans l'espace. Cette définition s'encadre plutôt dans la vision de l'époque des lumières du XVIII<sup>ème</sup> siècle, car l'identité était construite sous une conception unifiant et immanente de l'être.

Cependant, dans l'hypermodernité l'identité se rend multiple et divisible car chaque individu peut revêtir l'identité ou les identités de son choix, la diversité interne et externe à l'individu, la fragmentation sont partie du caractère de l'identité de l'être occidental du XXI<sup>ème</sup> siècle. Hall (1972) l'explique ainsi : « *identity becomes a moveable feast : formed and transformed continuously in relation to the ways we are represented or addressed in the cultural systems which surround us* » (37). Dès lors l'identité ne peut pas être conçue comme un espace de « sécurité ontologique », -dans

les termes de Giddens- car l'individu ne peut pas rester dans un état immanent, il n'est pas stable, il est pluriel.

Dès lors, nous concevons le terme « identité » en termes de construction permanente du soi, comme une symbiose d'une part individuelle et d'autre groupale. Cette construction permettrait de manifester des distinctions (différences avec les autres), des points de rencontre avec les altérités et de créer une totalité dans le sociale, car l'interaction de points de rencontre nous accorde une place dans la société (DERVIN, 2008).

D'après Abdallah-Preitceille (2006), la confrontation avec l'altérité assure la création de son identification. Pour cette raison, l'être moderne ne possède pas qu'une identité, puisque plusieurs formes de penser y coexistent couramment et parfois paradoxalement chez le même individu. Cette multidentité se rend un instrument pour l'adoption à divers contextes d'interlocution.

L'identité serait ainsi un espace de masque (MAFFESOLI, 1997). Car les individus activent une certaine identité selon le contexte de communication. Cela revient à l'idée que l'identité est aussi un choix normalement cohérent avec les principes d'interlocution et les attentes des interlocuteurs, pour Maffesoli cette manière d'agir, « est un *modus operandi* permettant d'aborder ce pluralisme structurel. »

A partir de cette définition, nous aborderons divers types d'identité développées chez Dervin (2008) et qui nous semblent pertinentes pour arrondir notre concept d'étude.

#### **I. 4.3.1. Les types d'identités d'après la perspective de Dervin**

- ❖ **L'identité personnelle :** L'identité personnelle est la reconnaissance et la conscience de ce qu'un individu ressent qu'il est, ou « la structure subjective suffisamment stable où l'individu croit reconnaître son moi » (CAMILLERI, 1999 : 159 cité par Dervin 2008). Ce type d'identité est souvent identifié avec l'essence de l'être, comme nous l'avons vu auparavant il s'agirait d'une structure

qui étant immanente à l'être, elle l'aide à reconnaître son soi et à être reconnu par les autres.

Cependant, nous avons contesté l'idée que l'identité n'est pas une essence durable, mais un liquide en permanente transmutation. D'après Ricoeur (1981), l'identité est une construction narrative, par le moyen de la narration le sujet pensant est capable de reconstruire ce qu'il pense qu'il est et donc il y a une permanente négociation entre une partie stable de l'identité qui s'actualise tout au long du vécu expérimentiel d'un individu. De telle sorte que la narration permettrait de garder une image ou représentation identitaire, mais au même temps elle rendrait possible sa transformation. Ainsi l'exprime Ricoeur :

« Sans le secours de la narration, le problème de l'identité personnelle est en effet voué à une antinomie sans solution : ou bien l'on pose un sujet identique à lui-même dans la diversité de ses états, ou bien l'on tient, à la suite de Hume, que ce sujet identique n'est qu'une illusion substantialiste [...] Le dilemme disparaît si, à l'identité comprise au sens d'un même (idem), on substitue l'identité comprise au sens d'un soi-même (ipse) ; la différence entre idem et ipse n'est autre que la différence entre une identité substantielle ou formelle et l'identité narrative. [...] À la différence de l'identité abstraite du Même, l'identité narrative, constitutive de l'ipséité, peut inclure le changement, la mutabilité, dans la cohésion d'une vie. Le sujet apparaît alors constitué à la fois comme lecteur et comme scripteur de sa propre vie selon le vœu de Proust. Comme l'analyse littéraire de l'autobiographie le vérifie, l'histoire d'une vie ne cesse d'être refigurée par toutes les histoires véridiques ou fictives qu'un sujet se raconte sur lui-même » (1981 : 335 ).

D'un autre côté, Dervin rappelle que l'identité personnelle n'est pas une création isolée, car la construction sociale ne se fait qu'à l'intérieur de l'esprit mais surtout à l'intérieur des différentes formes de relation. La construction de soi ne serait que la construction d'une représentation adaptée aux contextes sociaux que l'individu habite. Ainsi, l'identité personnelle n'est que « discursive et performative » (BUTLER, 1990). Au lieu d'être vue comme « *une essence* »,

nous pensons que l'identité personnelle est liquide et mène à des créations discursives.

- ❖ **L'identité collective :** Précédemment nous avons dit que l'identité n'est pas une création individuelle, au fait la collectivité joue un rôle primordial dans la création de nos représentations identitaires. En psychologie sociale, l'identité collective est définie comme la connaissance d'un être, qui appartenant à des divers groupes, possède des caractéristiques communes qui mènent à l'activation d'une charge émotionnelle et à la reconnaissance de la personne comme membre d'un groupe. (DERVIN, 2008) Ces groupes seraient les regroupements des signes catégoriels : homme, femme, étudiant, professeur, avocat, jeune...D'après Lypiansky cette appartenance est nécessaire et gratifiante pour l'estime de soi.

L'identité individuelle est assujettie à la collective. Lors de la reconstruction de leurs propres images les sujets s'appuient sur les images groupales, en fait un individu profite de manière indirecte de l'image positive d'un groupe d'appartenance. Ceci explique le phénomène des images professionnelles qui se définit comme « ce qui permet aux individus d'une même profession de se reconnaître comme tels et de reconnaître leur spécificité à l'intérieur et à l'extérieur » (BARBIER, 2006 : 40).

Selon Bauman (2000), la particularité dans l'hypermodernité est que les individus n'appartiennent plus à des communautés avec des frontières établies et bien définies. Comme nous l'avons signalé préalablement, l'individu appartient à plusieurs groupes au même temps sans sentir une obligation d'engagement, contraire au caractère de la modernité, les modes de relation sont dorénavant « souples, changeants, auto-définis collectivement » (KAUFFMAN, 2004 : 65).

- ❖ **L'identité nationale :** Il semblerait contradictoire de parler d'identité nationale au sein d'une société qui se veut globale, cependant tout au long de cette



nouvelle époque nous observons le souci des plusieurs groupes sociaux de vouloir revendiquer une identité nationale voire locale (par exemple en Espagne la revendication des communautés autonomes) dont l'objectif est de lutter contre l'homogénéisation.

L'identité nationale est un mythe qui s'origine dans la modernité pendant la création des Etats-nations, ce mythe veut ressembler une population qui se trouve dans un territoire bien délimité tout en les accordant une manière de vivre, de parler et d'agir. Cette homogénéisation a mené à la fois à une « autrification », et à l'exclusion de l'altérité (TSEELON, 2001 : 5). En outre, l'identité nationale est liée à l'identité ethnique qui se définit comme la conscience d'appartenir à une même origine géographique et linguistique.

❖ **L'identité culturelle** : L'identité culturelle est souvent définie comme le partage d'éléments culturels au sein de groupes qui pensent, agissent et communiquent de façon similaire (DORAIS, 2004 : 5). Cependant Dervin avertit que l'identité culturelle joue un rôle fondamental surtout pour la différenciation entre les ethnies en lieu d'être un facteur d'identification. Dervin affirme, en citant à Abdallah-Preteceille, « une culture est, davantage une construction de son observateur qu'une saisie objective de la réalité » (DERVIN, 2008 : 44). En fait une l'identité culturelle ne serait plus qu'une mise en scène et la lecture de l'autre sur moi basée sur cette représentation.

Dervin rappelle que ces catégories d'identité ne sont pas de constructions stables qui vont toujours perdurer chez un individu, l'être humain cherche des stratégies discursives pour se reconstruire et mettre en scène une certaine identité dans un contexte bien précis. A ce phénomène Dervin l'appelle *dissociation*, il le définit entant que une « stratégie adaptive » tout à fait normale car chaque personne est tiraillée entre plusieurs modalités de présence au monde, chaque individu est liquide.

Quand une identité se manifeste il y a une représentation, une catégorisation et une mise en scène de soi, de l'autre et de la situation sociale qui l'entoure, car l'individu opère des choix sur sa représentation identitaire. Nous avons vu aussi que l'identité se présente comme état liquide *id est* en écoulement et adaptation constate dans

l'environnement, la seule manière de l'appréhender et de la reconstruire est à travers le discours, car elle n'est pas une réalité objective et tangible.

Pour finir notre étude sur le terme « identité » nous allons présenter la perspective de Barbier et Galatanu qui partagent plusieurs idées avec Dervin par rapport à la construction du concept identité, notamment l'identité entant que construction discursive et entité en constante reconstruction dans le discours.

#### **I. 4.3.2. L'identité d'après la perspective de Barbier et Galatanu**

D'après Galatanu nous pouvons proposer une définition de l'identité comme suit « une construction mentale et discursive de soi et d'autrui, dans des contextes situationnels et cognitifs ayant pour enjeux la relation que les sujets entretiennent et les interactions que cette relation rend possibles. Sur le plan linguistique, cette construction passe par des opérations de désignation, de dénomination (KLEIBER, 1984), de définition et par la production d'énoncés typifiants (ANSCOMBRE, 2001) et discriminatoires » (GALATANU, 2009 : 1).

Dans sa définition d'identité, Galatanu concorde avec le parcours que nous avons suivi pour la construction du concept identité. Cette linguiste définit l'identité entant que construction discursive dépendant des contextes où le sujet-parlant s'insère et donc il s'agit d'une construction liquide en reconstruction permanente. L'identité est aussi une construction qui passe par la production des énoncés qui s'insèrent dans le discours.

Dès lors, la tâche du chercheur n'est pas savoir si les énoncés sont véridiques, il devrait se concentrer sur l'analyse des représentations qui parcourent le discours. L'analyse discursive des représentations identitaires part surtout du principe que tout énoncé est segmenté en deux : on a, d'une part, le dictum (ce qui est dit) et d'autre, le modus (la manière de le dire). Le dictum n'est jamais réellement vérifiable car, d'une part, il est issu du monde subjectif/intersubjectif des énonciateurs et d'autre part, il est construit par le modus (DUCROT, 1993 : 113). En d'autres mots, le modus est « la réaction d'un sujet à une représentation qu'il construit lui-même dans son discours ». Le modus ne traduit donc pas véritablement la vérité ou le réel.

Selon Barbier (2006), la nouvelle épistémè, *id est* l'hypermodernité offre un cadre bien particulier pour l'étude de l'identité. Il y identifie trois composantes dans l'étude de ce terme :

D'abord une composante **d'intégration d'approches**. Comme chez Dervin, pour Barbier l'étude de l'identité s'éloigne des discussions dichotomiques, on opte pour une approche globale qui ne s'attarde pas sur les distinctions bivalentes car l'identité serait le résultat à la fois du stable et du provisoire, de l'individuel et du collectif, de l'objectif et du subjectif, des divers processus de socialisation qui conjointement construisent les individus et déterminent les institutions.

Une composante **d'affirmation d'intérêt** pour tout ce qui touche aux « sujets » concernés. Selon Barbier l'étude de l'identité permet de découvrir les significations que les sujets donnent à leurs activités professionnelles, ceci permet la création de son propre itinéraire professionnel.

Finalement, une composante **d'affirmation de croyance** au potentiel de changement de ces mêmes sujets. Etant donné que l'identité est un processus de construction et pas un état fixe, l'étude de l'identité pourrait motiver des processus d'amélioration et de motivation de l'activité professionnelle.

A partir de cette analyse sur la nature de l'étude de l'identité en ergonomie, Barbier se penche sur des préalables épistémologiques qui se rendent essentiels dans l'étude de l'identité.

### **Préalables épistémologiques.**

1. Il paraît en effet difficile d'élaborer des outils conceptuels rendant compte des constructions des sujets sans élaborer en même temps des outils conceptuels relatifs à la construction des activités dans lesquels ils sont engagés. Toutefois, il serait nécessaire de créer des dispositifs qui permettent la reconstruction des identités et son analyse dans le discours. A partir de la création de ces dispositifs, le chercheur devrait avoir pour objectif la production des significations différentes de celles que les acteurs donnent spontanément à leurs actes.

2. La recherche sur l'identité professionnelle ne peut pas se contenter de seules informations issues de l'observation des activités ou du recueil des traces d'activités. Elle utilise également, et dans certains cas provoque, différentes catégories de verbalisation des acteurs à l'occasion ou à propos de leurs activités. Au fait « la recherche sur les activités humaines n'a pas seulement pour objet la performance de ces activités, elle a également et dans le même temps pour objet les constructions de sens et donations de significations qui opèrent les acteurs qui y sont impliqués. » (BARBIER & GALATANU : 2000).

3. De telle sorte, la recherche sur le champ de l'identité professionnelle ne s'intéresse plus aux découpages du phénomène, elle propose **l'interprétation de l'ensemble**. Ce qui est important n'est pas l'action en elle-même, mais les significations que les acteurs donnent à leurs activités. Ainsi l'action ne renvoie pas au faire mais à une unité significative, méritant l'analyse.

Les implications de ces préalables méthodologiques, conduit à une redéfinition de ce qu'on comprend par identité en ergonomie. D'abord, l'identité ne serait plus « un matériau pour la recherche, ni un objet de connaissance ou d'interprétation » mais « une construction mentale ou discursive opérée par des sujets » (BARBIER, 2006 : 20 ). Donc l'identité est comprise comme une problématique de compréhension et non d'action. Selon Barbier et Galatanu (2000), cette proposition est à l'origine de la réflexion sur les compétences, elles sont aussi considérées comme une représentation ou un discours inféré à partir d'une activité située. Pour ces deux chercheurs l'identité est surtout une construction représentationnelle et discursive opérée par le sujet-participant lui-même ou par d'autres sujets.

### **1. Les identités sont des constructions**

Si nous partons de l'idée que dans le monde hypermoderne les identités sont liquides, on ne peut pas prétendre d'étudier un objet doté de stabilité et de permanence. Contraire à la tradition de la philosophie occidentale, l'identité serait un objet d'étude qui est le résultat d'une construction discursive du sujet. Donc l'identité n'est pas l'objet d'étude, « elle le résultat qui en découle. » L'identité résulte des représentations discursives des sujets (BARBIER, 2006 : 15).

Selon Barbier reconnaître que les identités sont des constructions représentationnelles présente plusieurs conséquences dans le plan tant théorique comme méthodologique. Primo, une recherche en intelligibilité de l'identité, ne devrait pas partir des informations sur la trajectoire professionnelle de l'individu, mais de la représentation discursive qu'il se fait de sa propre trajectoire, d'un côté ; d'un autre côté, un chercheur devrait éviter l'usage direct du mot identité dans la construction des instruments de collecte de données, il devrait restituer ce terme explicitement dans une activité du sujet : sentiments, discours représentationnelles etc.

Secundo, la recherche sur l'identité ne devrait pas se baser que sur les activités cognitives qui surgissent de l'activité professionnelle, le chercheur devrait aussi se questionner sur les sentiments et les affects qui les accompagnent.

Tertio, le discours entant qu'outil d'accès aux représentations identitaires devrait faire l'objet d'un contrôle précis et c'est souvent par inférence « à partir d'observables d'activités ou des discours que ces représentations peuvent être supposées » (*ibid*, 25).

D'autre part, on signale que la reconstruction de soi à travers quelqu'un d'autre se fait à partir d'un acte de langage, pour autant la compréhension d'une représentation identitaire professionnelle ne se comprend qu'en suscitant de récits sur les pratiques centrés sur le sujet. Ainsi l'exprime Barbie, « l'attention est attirée sur le fait que n'importe quel acte de communication, qu'il ait directement trait ou non à la définition de soi, comporte un enjeu de présentation de soi, d'expression de soi, d'image de soi ou de représentation de soi données à autrui. Cet enjeu est direct dans les discours sur soi, les récits de soi, les histoires et les biographies, mais il est tout aussi présent dans les discours » (*Ibid* : 26).

Cependant ces images identitaires impliqueraient, elles aussi des problèmes théoriques et méthodologiques. D'une part, les actes de communication sont une reconstruction de la signification et donc les locuteurs produisent des nouvelles significations basées sur des anciennes constructions ayant fait l'objet d'une stabilisation provisoire, et donc la seule voie pour reconstruire une représentation

identitaire de soi même et la donner à quelqu'un d'autre est de partir de ces représentations stabilisées, ceci dans le plan théorique. Dans le plan méthodologique Barbier avertit qu'il serait nécessaire de faire une analyse au-delà du contenu manifeste par le sujet participant à la recherche.

Finalement Barbier et Galatanu affirment qu'une théorie des identités n'est pas distinguable d'une théorie des activités humaines car la construction discursive qu'un sujet pensant fait de ses activités est aux contours de la création de son identité. (BARBIER et GALATANU : 2004) Au fait, Barbier fait l'hypothèse que chaque unité d'action d'un sujet correspondrait à une représentation du sujet agissant, cette représentation est toujours en relation avec les représentations antérieures et elles contribuent à la formation du moi. Ces représentations sont à l'origine des affects qui activent l'action, à savoir : le plaisir ou la souffrance dans le déroulement de l'activité.

En somme la création de l'identité passe par trois éléments : la représentation du sujet agissant tant que professionnel, la représentation des activités qu'il mène et les représentations qu'il se fait de son environnement. En plus, la dynamique identitaire oriente les conduites du sujet et son engagement dans l'action, mais aussi l'engagement dans l'action risque de bouleverser en retour la dynamique identitaire de départ.

## **Conclusion**

Le concept d'identité est sans doute polysémique, dès lors nous avons trouvé nécessaire de le situer dans une épistème historique que nous avons appelé *hypermodernité* et qui se caractérise par la rupture avec les états permanents de la modernité et par l'oubli des métarécits qui donnaient un sens d'unité et harmonie à l'existence humaine. Ainsi nous avons pu définir le terme identité comme une représentation fluide, contingente, fragmentaire et surtout construite dans le discours.

Cette construction est de caractère narratif, le sujet pensant crée une narration (image) de ce qu'il croit qu'il est à partir des portions stables de sa construction identitaire. Cette construction mentale et discursive est primordialement nourrie par les relations que l'individu entame avec un groupe d'appartenance, ces relations sont de

caractère éphémère et parfois ne demande pas un engagement à long terme, au fait le sujet décide sur les permutations et les manières de se mettre en relation avec les autres.

Finalement, nous devons remarquer que si l'identité est une construction mentale et discursive le chercheur a pour tâche de construire des dispositifs qui permettent de rendre compte de cette construction, à travers la description du parcours professionnel ou du vécu expérientiel par le sujet même, la description et la valorisation de ses actions et surtout les affects qui émergent de son activité professionnelle.

Dans le chapitre qui suit nous allons décrire notre démarche méthodologique qui se base sur la sémantique des possibles argumentatifs et notre concept d'identité. Ce cadre méthodologique a pour but de permettre l'accès aux représentations identitaires de l'« enseignant » et de l'« apprenant » à partir des corpus dictionnaires et des réalisations discursives des participants anglais, français et colombiens.

## CHAPITRE II. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

### II. 1. Introduction

Les études sur les représentations identitaires sont au sein du terrain de la formation. Toutefois, nombreux sont les chercheurs qui constatent un « déficit réflexif » quand à la démarche et aux dispositifs méthodologiques pour analyser les corpus produits par les sujets participants d'une recherche sur l'identité. Le choix d'une méthodologie d'analyse est en fonction des objectifs tracés par le travail de recherche.

Etant donné que nous souscrivons à l'idée que le social prend forme dans le langage et que, par ailleurs, toute problématique identitaire passe par la reconstruction discursive du sujet-pensant, nous avons choisi comme perspective théorique et donc méthodologique la théorie de la SPA ; en développant une théorie au carrefour de quatre sciences du langage (analyse discursive, analyse linguistique du discours, la sémantique lexicale et la sémantique textuelle) ce modèle théorique offre une posture analytique qui détermine un accès au sens par voie de la reconstruction sémantique des entités lexicales tant dans la langue que dans le discours.

Le but général de notre étude se base sur le processus de reconstruction discursive de l'identité de l'« enseignant » et de « l'apprenant », afin *de rendre compte des valeurs sociales complexes qui s'activent dans le discours de nos trois groupes de participants*. A savoir, des étudiants anglais, colombiens et français qui se forment pour devenir professeurs de langues étrangères. Nous cherchons aussi à *dévoiler l'influence de leurs arrières culturelles et de leurs origines linguistes dans la création de ces images identitaires*. Le modèle de la SPA contribue à l'identification des représentations culturelles qui habitent chacune des communautés linguistiques.

Rendre compte des représentations identitaires de l'« enseignant » et de l'« apprenant » ainsi que des valeurs sociales que ces entités linguistiques mobilisent, permettrait, d'une part, de reconstruire et d'analyser les images que ces futurs enseignants se font d'eux-mêmes en tant qu'apprenants, mais aussi en tant que professeurs en formation. D'autre part, nous serons capables d'établir les valeurs



communes qui sont partagées par les trois communautés culturelles et linguistiques et qui permettront une possible négociation des significations à l'intérieur des contextes éducatifs internationaux tels que les écoles de langue française de certaines universités en France et au Canada.

Notre attachement à l'analyse en SPA est justifié par sa nature à éviter l'écueil possible du sociologisme qui tendrait à déterminer le sens, moins parce qu'il serait véhiculé par le discours lui-même que par son contexte social d'émergence : «l'analyse linguistique du discours déplace le centre d'intérêt de la recherche des aspects psychosociologiques du " contrat de communication" ou des contraintes qui définissent un genre discursif, vers l'étude des mécanismes langagiers, sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs qui habilitent la parole à être un terrain privilégié d'influence d'autrui par la reconstruction de soi, du monde et des systèmes de valeurs» (GALATANU, 2000). De ce fait, l'ensemble des formes et des valeurs modales véhiculées par le discours font l'objet d'une analyse systématique dans cette étude.

Concernant la méthodologie (dans ses deux dimensions de recueil et de traitement de l'information), nous considérons nécessaire de suivre les principes méthodologiques proposés par la SPA afin d'atteindre notre but *de reconstruire et d'analyser les représentations identitaires de l'enseignant et de l'apprenant chez trois communautés linguistico-culturelles.*

## **II. 2. La démarche méthodologique de la SPA dans la reconstruction de la signification lexicale**

L'objet de cette recherche est linguistique et il se développe en SPA car il se situe à l'interface du linguistique et du culturel, y compris de l'inscription du culturel dans les mots. Cette théorie propose un modèle de construction de la signification lexicale à partir de la description de la signification des entités lexicales en termes de noyau, stéréotypes et déploiements argumentatifs quant au niveau de l'argumentation interne et que nous avons décrit de manière détaillée *supra*.

D'abord nous analyserons les différences dans la construction linguistique de la signification des entités « enseignant » « étudiant » dans les trois langues –anglais,

espagnol, français- en termes de description du noyau, des stéréotypes et des possibles argumentatifs à partir des corpus lexicographiques (ultérieurement nous justifierons pour quoi les dictionnaires sont la source primaire pour la reconstruction de la partie stable de la signification), et ensuite nous étudierons les incidences linguistiques et culturelles dans la construction du sens de ces mots à partir des corpus recueillis auprès des nos locuteurs par le biais d'un questionnaire.

Le noyau correspond aux traits de catégorisation des mots, qui leur sont propriétés essentielles. Les stéréotypes répondent à des éléments associés durablement aux mots et les possibles argumentatifs, qui sont des associations potentielles présentées dans le discours, d'un mot avec les éléments de ses stéréotypes. A l'intérieur de ces associations discursives s'inscrivent des valeurs qui orientent vers le pôle positif ou le pôle axiologique négatif, selon la contamination discursive dans l'environnement sémantique ou à partir du contexte dans lequel s'insère le discours. Le quatrième niveau de la signification lexicale serait les déploiements argumentatifs qui sont des séquences argumentatives réalisées par les occurrences discursives produites par les participants, *id est* le niveau de l'argumentation externe (GALATANU, 2007).

Cette approche sera mise en œuvre tout au long de notre étude de la construction de la signification lexicale des mots « enseignant » et « apprenant » dans les trois langues, ainsi que dans l'analyse comparative sur les corpus recueillis auprès des locuteurs colombiens (hispanophones), anglais (anglophones) et français (francophones). La démarche mise en pratique peut se décrire en trois phases principales :

**1<sup>ère</sup> phase** : Elle couvre la construction de la signification lexicale à partir de la recherche dans des dictionnaires des entités « enseignant » et « apprenant. » Nous proposons finalement une analyse comparative de la signification lexicale des termes étudiés dans les trois langues. L'objectif est d'établir si les éléments du noyau dans les trois langues sont convergents pour corroborer pas l'hypothèse des primitifs sémantiques universaux.

**2<sup>ème</sup> phase** : Ensuite, nous présenterons une analyse des corpus recueillis chez des locuteurs natifs d'anglais, espagnol et français, afin de relever les occurrences

d'emploi des lexèmes concernés dans le discours de nos locuteurs, puis cerner les représentations qui sont associées aux identités de l'apprenant et de l'enseignant. Cette analyse nous permettra de repérer les actualisations des Possibles Argumentatifs retrouvées lors de l'analyse du corpus recueillis.

**3<sup>ème</sup> phase** : Enfin, nous proposons une comparaison entre les Déploiements Argumentatifs (DA) au sein du discours et les Possibles Argumentatifs (PA) construite à partir du corpus dictionnaire, ce qui nous permettra d'évaluer les représentations des locuteurs par rapport aux définitions données par les dictionnaires. De même, nous proposons de relever les valeurs modales inscrites dans la signification des mots eux-mêmes ainsi que les valeurs évoquées par les enquêtés qui montrent leurs représentations de ce que c'est un enseignant et un apprenant.

Nous partons de l'hypothèse que les noyaux des mots « enseignant » et « apprenant » posséderaient des traits universaux dans les trois langues d'étude et que les valeurs mobilisées par les enquêtés dans leurs discours peuvent se différencier selon le milieu culturel où s'inscrit le locuteur. Egalement nous faisons l'hypothèse que les valeurs activées, autour de deux lexèmes, s'orienteront plutôt vers le pôle axiologique positif vu l'importance de l'activité professionnelle de l'enseignant et de l'apprenant dans une société dont le capital le plus précieux est la connaissance.

### **II.3. Le discours lexicographique au sein de la construction de la partie stable de la signification**

D'après la Théorie de la SPA, le premier niveau de la description de la signification lexicale est le noyau, *id est* la partie stable de la signification composée de traits de caractérisations envisagés comme des propriétés essentielles du mot (GALATANU 2005 : 57). Car les dictionnaires se rendent un recueil élaboré, par les experts, des connaissances sémantiques d'une communauté culturelle et linguistique, l'accès aux sources lexicographiques serait la voie la plus cohérente pour la construction de la partie stable de la signification.

Vu la nature de notre étude qui prétend étudier les entités lexicales « enseignant » et « apprenant » dans trois langues différentes, deux d'origine latine et

une autre d'origine germanique, il se rend indispensable de s'adresser aux sources lexicographiques afin d'effectuer la description lexicale de la partie stable de la signification.

Si nous observons la définition de dictionnaire dans le « Trésor de la Langue Française » il est défini comme « le Recueil des mots d'une langue ou d'un domaine de l'activité humaine, réunis selon une nomenclature d'importance variable et présentés généralement par ordre alphabétique, fournissant sur chaque mot un certain nombre d'informations relatives à son sens et à son emploi et destiné à un public défini. »

Nous déduisons donc que le dictionnaire est le résultat d'un processus d'une communauté d'experts, d'une langue, qui mettent en place une série de méthodologies rigoureuses pour rendre compte des traits sémantiques d'un terme quelconque et son usage dans le discours. Le dictionnaire permet ainsi de décrire la connaissance linguistique de tout locuteur d'une langue, c'est-à-dire le dictionnaire contiendrait d'une manière synthétique les traits essentiels de la signification qui facilitent à une communauté langagière et culturelle de se comprendre parmi ses membres, car ils sont censés partager une représentation commune.

Cependant le dictionnaire n'est pas qu'un instrument qui sert à décrire le sens des mots dans une langue déterminée. Dans les dictionnaires on inscrit aussi les visions particulières du monde d'une communauté linguistique et culturelle, en d'autres termes, on inscrit aussi les valeurs qu'un peuple garde à l'intérieur de ses lexies. Ainsi l'affirme le lexicographe français Alain Ray :

« Le développement des dictionnaires est symptomatique de la façon dont les collectivités perçoivent **leur propre existence à travers le langage**. D'où, par exemple, l'apparition de dictionnaires américains qui ne sont plus ceux de l'anglais d'Angleterre après la guerre de Sécession. En Europe, au XVIIIe, le dictionnaire, d'abord destiné à décrire la langue, sert à définir une langue unique sur un territoire national » (RAY, 2011).

Donc, on pourrait supposer qu'il ne suffit pas de parler la même langue pour partager les mêmes visions du monde, en fait chaque communauté culturelle (dans le cas de Ray délimitée par une contrainte géographique) inscrit dans ses créations lexicographiques les généralités de la langue, mais aussi les actualisations de la

signification d'une communauté culturelle spécifique sur un terme.

Les dictionnaires établissent ainsi les mots qui sont reconnus et utilisés par la culture, à l'intérieur, il présente l'orthographe de mots, leurs définitions et acceptions. En même temps, les dictionnaires s'établissent comme une sorte de patrimoine culturel et linguistique à préserver et à utiliser comme référence pour l'intercompréhension.

A partir de toutes ces spécificités du discours lexicographique, nous pouvons constater que les dictionnaires constituent un outil de référence scientifique, nous donnant une aide importante pour construire le noyau, les stéréotypes et les possibles argumentatifs de nos lexèmes d'étude selon le modèle de la SPA.

Quant au choix des dictionnaires, nous avons favorisé différents types de dictionnaires monolingues pour chacune des langues représentées. Nous avons décidé de prendre en considération ces dictionnaires.

Pour la langue anglaise nous avons choisi les dictionnaires :

- Merriam-Webster dictionary. G. & C. Merriam Company. 2000.
- Oxford University Press, The New Shorter Oxford English Dictionary, Sixth Edition. Preface to the sixth edition. 2007
- The Oxford Concise English Dictionary. 2001.
- Collins Cobuild English dictionary. Harper Collins Publisher London 2000.

Pour la langue espagnole nous avons fait le choix de :

- María Moliner. Diccionario del uso del español. Segunda edición. Editorial Gredos, Madrid. 2007
- Julio Casares de la real academia española: diccionario ideológico de la lengua española. Editorial Gustavo Gili. Barcelona 2007.
- Caro y Cuervo. Diccionario de construcción y régimen de la lengua española. Tomo 3. Herder, Barcelona.
- Manuel Seco, Olimpia Andres, Gabino Ramos. Diccionario Del español actual. Volumén I. Aguilar, 2005.
- Diccionario de la RAE en línea. Publicado en el sitio : <http://lema.rae.es/drae/>

Pour la langue française nous avons pris en considération ces dictionnaires :

- Le Petit Robert 2011.
- Le Grand Robert 2011.
- Larousse Le Lexis. Edition 2009.
- Le nouveau Littré. Edition 2007.
- Le Trésor de la Langue Française (en ligne). (Site web : [www.lexilogos.com](http://www.lexilogos.com)).
- Le Dictionnaire de l'académie française. Neuvième édition.

Le corpus dictionnaire compose la première partie de notre corpus. Elle correspond à la description de la signification lexicale des entités « enseignant » et « apprenant » en anglais, espagnol et français.

## II. 4. Présentation du corpus

Le but de notre étude est de rendre compte des représentations identitaires de l'« enseignant » et de l'« apprenant » ainsi que des valeurs sociales mobilisées chez trois groupes linguistico-culturels divers afin d'établir des points de rencontre et de négociation dans des contextes éducatifs internationaux.

Afin d'achever notre but nous avons construit un corpus composé de deux parties fondamentales. **La première** correspond aux **discours lexicographiques** que nous avons présentés *supra* et qui servent à décrire la représentation lexicale des mots : « *teacher* » « *learner* », « *profesor* » « *estudiante* » et « enseignant » « apprenant » cette partie du corpus servira à rendre compte de la partie stable de la signification. Dans ce cas, le noyau, les stéréotypes et les possibles argumentatifs.

**La seconde** partie de notre corpus correspond au cœur de notre étude. Il s'agit des représentations et des associations que les participants à cette recherche ont fournies par les biais **des questionnaires** et au travers de leur compétence sémantique et pragmatique dans leurs langues maternelles. Le questionnaire dont nous nous sommes servis est inspiré du protocole d'enquête crée par Galatanu et le laboratoire de recherche du CoDIre ainsi que par les préalables méthodologiques présentés par Barbier (2006) concernant l'étude de l'identité. Nous expliquerons la démarche méthodologique de ce questionnaire ultérieurement.

Voici la présentation détaillée de notre corpus :

#### **II. 4.1. Première partie du corpus : discours lexicographique**

Cette partie du corpus se compose des définitions des entités lexicales retrouvées dans les dictionnaires présentées auparavant. Ces définitions vont nous permettre de reconstituer le noyau et les stéréotypes des mots. Ceci est la liste des termes étudiés :

En anglais : « *Teacher* » « *learner* »

En espagnol : « *profesor* » « *estudiante* »

En français : « enseignant » « apprenant »

#### **II. 4.2. Seconde partie du corpus : résultats des enquêtes**

Cette partie du corpus se compose des résultats des enquêtes passées auprès de trois groupes d'étudiants qui suivent une formation en licence pour devenir professeur de français ou d'autres langues étrangères. Nous avons eu la participation au total de 60 étudiants avec des origines linguistico-culturel divers. Ceci est la configuration de nos trois groupes participants :

##### **II. 4.2.1. Corpus recueilli auprès des étudiants anglais**

Cette partie du corpus se compose par les résultats des questionnaires que nous avons fait passer auprès d'un groupe de 10 étudiants de *The University of Bristol*. Ce sont des étudiants de la première année de la licence en français langue étrangère (FLE).

Les étudiants ont suivi toute leur formation académique en Angleterre et leur langue maternelle est l'anglais britannique. Les questionnaires ont été envoyés et remplis par voie électronique. Nous avons eu la participation de deux étudiants d'origine irlandaise.

##### **II. 4.2.2. Corpus recueilli auprès des étudiants colombiens**

Cette partie du corpus se compose par les résultats des questionnaires que nous avons fait passer auprès d'un groupe de 10 étudiants de *l'Universidad Pedagógica Nacional* et 15 étudiants de *l'Universidad Distrital*. Ce sont des étudiants en licence qui suivent une formation pour devenir professeurs des langues étrangères : anglais et français pour le premier groupe et anglais pour l'autre.

Les étudiants ont suivi toute leur formation académique en Colombie et leur langue maternelle est l'espagnol colombien. Les questionnaires ont été envoyés et remplis par voie électronique.

### II. 4.2.3. Corpus recueilli auprès des étudiants français

Cette partie du corpus se compose par les résultats des questionnaires que nous avons fait passer auprès d'un groupe de 25 étudiants de l'Université de Toulouse Le Mirail. Ils suivent la première année de licence pour devenir enseignants de diverses langues étrangères : espagnol, allemand et anglais.

Les étudiants ont suivi toute leur formation académique en France et leur langue maternelle est le français de France. Les questionnaires ont été envoyés et remplis par voie électronique.

Le diagramme ci-dessous présente la configuration des sujets-participants dans notre étude en tant qu'enquêtés.

Groupe	Université	Formation	Langue Maternelle
A (10 Participants)	The University of Bristol	FLE	Anglais britannique
B (10 Participants) et (15 Participants)	Universidad Pedagógica Nacional. Et Universidad Distrital	Langues étrangères: anglais, français. Et Anglais	Espagnol colombien
C (25 Participants)	Université de Toulouse Le Mirail.	Licence en anglais, allemand et espagnol	Français de France

### II. 5. Caractérisation Générale de la population ciblée

L'enquête qui constitue l'instrument pour la collecte des données a été administrée à 60 étudiants qui suivent une formation pour devenir professeurs de langues étrangères, notamment des futurs professeurs de français et d'anglais.

La variable principale pour cette étude est l'appartenance de chaque participant à une communauté linguistique et culturelle. Notre population ciblée est composée de 10 étudiants anglais, 25 colombiens et 25 français. Cette variable nous permettra de rendre



compte des aspects communs et convergents quant à la construction des représentations identitaires du professeur et de l'étudiant dans le discours de chacun des groupes.

Nous supposons que les étudiants appartenant à chaque groupe font partie d'une communauté linguistique et culturelle, qui est circonscrite par des visions du monde partagées et qui est encadrée par la formation particulière que chaque groupe suit. Loin de vouloir déterminer l'identité des sujets par leur nationalité, nous cherchons à comprendre ce phénomène en tant que création d'une communauté linguistique.

Il semble donc nécessaire de présenter la notion de **communauté linguistique** puisque celle-ci sous-entend que les locuteurs communiquent en convoquant un ensemble de croyances et de connaissances, ce partage particulier permet d'interpréter le sens donné aux énoncés.

Chaque individu possède un sens des énoncés qu'il produit, cependant à travers l'échange langagier parmi les membres d'une communauté on commence à construire le sens partagé qui permet la communication et l'intercompréhension parmi ses membres.

Selon Marie (2008) « le concept de communauté linguistique participe au développement de communication entre les locuteurs tout en convoquant la notion de communauté épistémique. La communauté linguistique repose sur l'échange verbal où entrent des enjeux identitaires et elle renvoie ainsi au concept de parole intermédiaire qui véhicule cette quête d'identification de l'autre pour soi et de soi par autrui et de ce partage de représentations discursives du monde, de l'Autre, etc. » (225).

D'après cette définition, nous pouvons dégager qu'une communauté linguistique est l'ensemble de locuteurs d'une collectivité quelconque qui partagent un ensemble commun de connaissance qui garantit l'intercompréhension de sens et la (re) construction de nouveaux sens. Cette notion est en rapport avec la relation entre identité individuelle et collective, car chaque sujet crée ses propres visions du monde à l'intérieur d'une ou plusieurs communautés auxquels le sujet pensant appartient.

Nous concevons que pour cette étude chaque groupe constitue une communauté linguistique et culturelle bien déterminée grâce aux connaissances partagées qui aident à

l'interprétation et à la reconstruction du sens et l'inscription du soi et du monde dans le discours.

Cette particularité dans l'interprétation et la représentation concerne directement la nature du corpus recueilli car il fait appel à des mots qui peuvent référer à des notions complexes où chacun peut considérer un aspect particulier. Ainsi, les représentations identitaires sur l'enseignant et l'apprenant sont assujetties à l'interprétation, et aux valeurs invoquées par les locuteurs de chaque groupe.

Une autre variable qui est commune à tous les sujets participants à notre enquête et pertinente pour cette étude consiste dans le fait que tous les participants suivent une formation pour devenir professeurs de langues étrangères dans trois établissements universitaires différents. Selon Barbier (2006), cette étape est primordiale pour la formation d'un futur professionnel parce que pendant la formation le sujet commence à construire sa propre identité professionnelle à partir des apprentissages et de l'environnement qui le forme.

En fait, toute formation a pour but le changement d'autrui. Spécifiquement, elle a pour objectif de changer quelque chose dans le rapport entre les sujets, les activités et l'environnement. La formation suppose donc la mise en place de communications relatives aux significations données des activités.

Quand on crée une communauté de formation l'objectif est de partager et de construire des visions et des représentations communes sur un métier, car les formateurs se basent sur des modèles de référence, les formations sont considérées comme révélatrices des modèles sociaux de références, car elles nous disent ce que les autres s'attendent de quelqu'un en tant que professionnel.

Les sujets en formation sont ainsi la première source d'information qui révèle les représentations du soi actuel et des représentations projectives de soi dans ces différents espaces puisqu'un projet en formation suppose de fait des représentations d'un moi en formation (moi actuel, moi projectif ou souhaitable), mais il suppose également et de façon liée des représentations d'un moi professionnel.

A partir de cette caractérisation de notre population ciblée, nous passerons à la description de l'instrument pour la collecte des données.

## II. 6. L'instrument de recherche

Une partie du corpus de cette recherche se base sur deux enquêtes répondues par les sujets-participants. La première enquête sur la représentation identitaire de l'enseignant et la seconde sur celle de l'apprenant. Elle est à l'origine des postulats théoriques de la SPA en ce qui concerne l'étude de la représentation lexicale et de la représentation discursive des lexèmes, de même cette enquête s'inscrit dans les principes méthodologiques de l'étude de l'identité qui ont été signalés auparavant par Barbier.

Le questionnaire administré a été mis en ligne en anglais, en français et en espagnol sur le site web *Google.docs* qui permet aux participants de remplir les questionnaires sur un site sécurisé et d'envoyer leurs réponses directement au chercheur à travers une plateforme électronique. Dans les annexes : 1(enquête en anglais), 2 (enquête en français) et 3 (enquête en espagnol) les lecteurs pourront observer le format de l'enquête pour chacune de langues et les adresses des sites web sur lesquels elles étaient publiées. Chacune des enquêtes était composée par 7 volets. Nous procéderons à faire la description de la version française de deux questionnaires.

### II.4. 1. Description de la première enquête : La construction du concept « apprenant »

La **première partie** du questionnaire cherchait à identifier les mots avec lesquels les locuteurs associent le mot apprenant. Il s'agit d'une question ouverte qui a pour but de découvrir les représentations du terme d'étude, les réponses à cette partie de l'enquête va nous aider à constituer les stéréotypes. En théorie, toutes les associations sont déterminées par l'arrière culturel et linguistique des locuteurs. Voici la question de la première partie de l'enquête.

**Question 1 :** Associez au mot « APPRENANT » dix représentations que ce mot vous évoque.

La **deuxième partie** de l'enquête cherche à connaître la représentation identitaire appréhendée de ce que c'est un apprenant pour le participant.

**Question 2** : Comment pensez-vous que la société décrit « UN VRAI APPRENANT » ?

Cette question est construite à partir des plusieurs stratégies. D'abord, nous avons fait appel à une dénomination de représentation collective "la société" qu'en fait n'est plus qu'une stratégie pour accéder aux représentations privées. D'après Zavalloni (1998) l'utilisation d'une formule qui fait référence à l'idée de la représentation publique permet de désinhiber les représentations privées, car le sujet ne parle pas à son titre, mais au titre des autres. D'un autre côté, nous nous sommes servis d'un dispositif discursif réalisant (un vrai) afin de renforcer le potentiel axiologique du mot apprenant.

Nous cherchons à ce que les participants de l'enquête inscrivent dans leurs discours des caractéristiques et des valeurs fondamentales de ce qu'est c'est un apprenant dans leurs communautés linguistiques en termes des qualités, actions et la relation avec l'environnement (inscription spatiale, relation avec d'autres acteurs de l'éducation). Cette partie de l'enquête va nous permettre de découvrir les éléments qui composent **le noyau** du terme d'étude chez chaque groupe de participants.

La **troisième partie** du questionnaire invite les participants à déterminer si les enchaînements proposés sont acceptables, parfois acceptables ou pas acceptables. Ces associations font référence à ce que la SPA nomme comme Déploiements Argumentatifs (DA) qui sont des associations virtuelles entre le mot ciblé (apprenant dans ce cas) et l'un des éléments de ses stéréotypes (i.e. apprenant DC obligation d'apprendre), lesquelles s'orientent vers l'un ou l'autre des pôles axiologiques positif ou négatif. (GALATANU, 2004). La possibilité ou l'impossibilité de chaque chaîne déterminée par les individus permet d'identifier les représentations de ces derniers et leurs conceptions du monde qui est supportée par leur langue et leur culture natives.

Contrairement au noyau, qui possède un caractère stable, **les déploiements argumentatifs** permettent l'actualisation des possibles argumentatifs et la vérification de la conformité ou la non-conformité du sens au protocole sémantique de la signification du mot ciblé. Ces déploiements argumentatifs proposés aux informateurs se fondent sur des blocs d'argumentation interne et externe, normatifs et transgressifs.

Ainsi nous cherchons à tester la compétence argumentative des informateurs, comprise comme la capacité de reconnaître et de reproduire des enchaînements argumentatifs conformes au protocole sémantique du mot. Voici la troisième partie de l'enquête :

**Question 3** : Quelles sont les associations du terme « APPRENANT » qui vous paraissent: possibles, impossibles ou parfois possibles ? (Choisissez une option) :

**Série de chaînes**

1. Apprenant donc Institution éducative.	Possible ( )	Impossible ( )	Parfois Possible ( )
2. Apprenant donc Récepteur des connaissances.	Possible ( )	Impossible ( )	Parfois Possible ( )
3. Etudiant donc Constructeur de sa pensée.	Possible ( )	Impossible ( )	Parfois Possible ( )
4. Etudiant donc l'obligation d'apprendre.	Possible ( )	Impossible ( )	Parfois Possible ( )
5. Etudiant donc présence d'un Professeur pourtant absence d'apprentissage.	Possible ( )	Impossible ( )	Parfois Possible ( )
6. Etudiant donc Quête de la connaissance. .	Possible ( )	Impossible ( )	Parfois Possible ( )
7. Etudiant donc Manque de savoir faire donc Obligation d'apprendre à faire.	Possible ( )	Impossible ( )	Parfois Possible ( )

La **quatrième partie** de l'enquête demande aux participants de proposer des définitions du mot « apprenant ». Cette étape de la collecte des données permet d'identifier des blocs sémantiques d'argumentation interne à partir des enchaînements que les informateurs établissent dans leurs définitions. Leurs réponses devraient corroborer et voire renforcer ce qu'ils ont exprimé dans les premières parties de l'enquête ainsi que d'observer leurs visions du monde et les valeurs sociales mobilisées représentées par l'entité lexicale proposée. Etant donné que nous demandons la définition du terme d'étude, cette partie de l'enquête servira aussi pour constituer **le noyau** « d'apprenant.»

**Question 4 :** D'après vos expériences, proposez une définition du mot  
« APPRENANT »

La stratégie à l'intérieur de cette question est d'activer la mémoire des vécus expérientiels des enquêtés à travers la phrase introductive de la question « d'après vos expériences. » Etant donné que les enquêtés ont eu largement des expériences en tant qu'étudiants, nous supposons que leurs réponses se constituent d'après la stabilisation de leur identité en tant qu'apprenants ; nous faisons donc l'hypothèse que les étudiants feront référence à des valeurs sociales et surtout aux activités entreprises par un étudiant, car « une activité professionnelle » quelconque est définie par l'action.

**La cinquième partie** de l'enquête demande aux participants de fournir une liste de tâches qu'un « vrai apprenant » doit accomplir pour avoir du succès dans ses études. D'abord, nous rappelons l'idée de Barbier (2006) qui affirme que « une théorie des identités n'est pas en effet distinguable d'une théorie des activités humaines. » En fait, chaque activité entreprise par un sujet correspondrait chez lui à une représentation de lui-même comme sujet agissant dans l'action, il peut activer des sentiments envers les actions.

Nous nous concentrons sur les sentiments de succès lorsque l'individu se fixe un but. Cette question va nous permettre de révéler l'image idéale de l'étudiant, pour faire ceci nous utilisons les mots « vrai apprenant » et « succès » ; c'est-à-dire l'apprenant qui éprouve de l'excellence et achève des buts dans le milieu professionnel. Voici la question posée aux enquêtés :

**Question 5 :** Ecrivez les 5 tâches essentielles, qu'un « VRAI APPRENANT » doit accomplir pour avoir du succès dans ses études ?

Pour la **sixième** et la **septième** partie de l'enquête, nous avons demandé aux étudiants d'écrire 5 caractéristiques qui décrivent un « vrai apprenant » (question 6) et 5 caractéristiques qui décrivent un « mauvais apprenant » (question 7). D'abord nous avons utilisé deux mots avec un pôle axiologique contraire, dans la première question il s'agit de décrire l'idéal d'étudiant et dans la seconde de décrire l'état qui n'est pas

souhaitable pour la société. Ces questions se basent sur l'utilisation des adjectifs par les participants.

D'après Zavalloni (1998), le fait de travailler sur les adjectifs utilisés par les sujets est une voie privilégiée pour accéder à la pensée de fond, ils se révèlent avoir une valeur identitaire. Elle l'exprime ainsi «l'adjectif, se révèle comme étant le pivot central dans la création de la réalité sociale, en agissant comme un agent de liaison entre l'environnement interne et le monde social » (ZAVALLONI, 1998 : 6).

Les questions six et sept étaient posées comme suit :

**Question 6 :** Ecrivez 5 caractéristiques qui décrivent un « VRAI APPRENANT ».

**Question 7 :** Ecrivez 5 caractéristiques qui décrivent un « MAUVAIS APPRENANT ».

Les questions 5, 6 et 7 serviront à établir **d'autres stéréotypes** du terme d'étude. Ces représentations nous permettront d'établir quelles sont les valeurs communes activées par les entités évoquées par les participants et ainsi décrire les qualités et les défauts qui sont partagés par les trois groupes d'étude.

#### **II.4.1. Description de la seconde enquête : La construction du concept « enseignant »**

La seconde enquête se base sur les mêmes principes que celle de l'apprenant que nous venons de présenter. Donc, nous nous limiterons à exposer les aspects généraux de l'enquête sur l'enseignant.

La **première partie** de l'enquête cherchait à identifier les mots avec lesquels les locuteurs associent le mot «enseignant.» Cette partie de l'enquête va nous aider à constituer la strate des stéréotypes. Voici la première question :

**Question 1 :** Associez au mot « ENSEIGNANT » dix représentations que ce mot vous évoque.

La **deuxième partie** de l'enquête cherche à connaître la représentation identitaire appréhendée de ce que c'est un enseignant pour le participant. Cette partie de l'enquête nous aidera à constituer le noyau.

**Question 2 :** Comment pensez-vous que la société décrit « UN VRAI ENSEIGNANT » ?

De la même manière, la **troisième partie** de l'enquête propose aux participants de déterminer si les affirmations proposées sont acceptables, parfois acceptables ou pas acceptables. La possibilité ou l'impossibilité de chaque chaîne déterminée par les individus permettent d'identifier leurs représentations de ces derniers et leur conception de la lexie enseignant. Voici la troisième partie de l'enquête :

**Question 3 :** Quelles sont les associations du terme « ENSEIGNANT » qui vous paraissent: acceptables, non acceptables ou parfois acceptables ? (Choisissez une option) :

**Série de chaînes**

- |   |              |                |                      |
|---|--------------|----------------|----------------------|
| 1. <i>Enseignant donc Transmetteur de connaissance.</i>       | Possible ( ) | Impossible ( ) | Parfois Possible ( ) |
| 2. <i>Enseignant donc Guide.</i>                              | Possible ( ) | Impossible ( ) | Parfois Possible ( ) |
| 3. <i>Enseignant donc Formateur de la pensée.</i>             | Possible ( ) | Impossible ( ) | Parfois Possible ( ) |
| 4. <i>Enseignant donc Autorité.</i>                           | Possible ( ) | Impossible ( ) | Parfois Possible ( ) |
| 5. <i>Enseignant donc Source d'apprentissage.</i>             | Possible ( ) | Impossible ( ) | Parfois Possible ( ) |
| 6. <i>Enseignant donc Punition.</i>                           | Possible ( ) | Impossible ( ) | Parfois Possible ( ) |
| 7. <i>Enseignant donc il ne garantit pas l'apprentissage.</i> | Possible ( ) | Impossible ( ) | Parfois Possible ( ) |
| 8. <i>Enseignant donc Incompétent.</i>                        | Possible ( ) | Impossible ( ) | Parfois Possible ( ) |
| 9. <i>Enseignant donc Formateur de l'Éthique.</i>             | Possible ( ) | Impossible ( ) | Parfois Possible ( ) |
| 10. <i>Enseignant donc Ignorant.</i>                          | Possible ( ) | Impossible ( ) | Parfois Possible ( ) |

La **quatrième partie** de l'enquête demande aux participants de proposer des définitions du mot « enseignant ». Cette étape de la collecte des données permet d'identifier des blocs sémantiques d'argumentation interne à partir des enchaînements que les informateurs établissent dans leurs définitions. Les réponses à cette question serviront à construire le noyau du terme « enseignant. »



**Question 4 :** D'après vos expériences, proposez une définition du mot « ENSEIGNANT »

**La cinquième partie** de l'enquête demande aux participants de fournir une liste de tâches qu'un « vrai enseignant » doit accomplir pendant son action pédagogique.

**Question 5 :** Ecrivez les 5 tâches essentielles, qu'un « VRAI ENSEIGNANT » doit accomplir pendant son action pédagogique ?

Pour la **sixième** et la **septième** partie de l'enquête, nous avons demandé aux étudiants d'écrire 5 caractéristiques qui décrivent un « vrai enseignant » (question 6) contre 5 caractéristiques qui décrivent un « mauvais enseignant » (question 7). Ces questions se basent sur l'utilisation des adjectifs par les participants.

**Question 6 :** Ecrivez 5 caractéristiques qui décrivent un « VRAI ENSEIGNANT »

**Question 7 :** Ecrivez 5 caractéristiques qui décrivent un « MAUVAIS ENSEIGNANT ».

En somme, notre étude sur les représentations identitaires de l'apprenant et de l'enseignant se base sur deux types de corpus. D'abord un corpus composé des discours lexicographiques afin de déterminer la partie stable de la signification des lexèmes d'étude, et ensuite les représentations discursives des entités d'étude qui ont été recueillies à partir de deux questionnaires inspirés par les préceptes théoriques de la SPA et de notre conception d'identité.

Dans les chapitres suivants nous procéderons à l'analyse des corpus. D'abord nous commencerons par la description de la signification lexicale des entités d'étude et ultérieurement nous passerons à l'analyse du corpus obtenu à partir des résultats des questionnaires.

### CHAPITRE III. DESCRIPTION DE LA SIGNIFICATION LEXICALE

Le but de ce chapitre est de rendre compte de la description de la partie stable de la signification des mots d'étude (apprenant et enseignant), en termes de noyau, et stéréotypes. Nous procéderons à faire cette description basés sur les définitions retrouvées dans les dictionnaires choisis pour chacune des langues et qui ont été référenciés auparavant.

D'abord, nous présenterons les définitions retrouvées dans le corpus lexicographique et sa traduction en français. Ensuite, nous identifierons les traits nécessaires de catégorisation (qui composent le noyau), les stéréotypes et les possibles argumentatifs ; finalement, nous analyserons les valeurs sociales qui s'inscrivent à l'intérieur des composantes de la partie stable de la signification des entités d'étude.

Cette analyse sera notre première source pour la reconstruction identitaire de l'apprenant et de l'enseignant quant aux valeurs qui s'y inscrivent, les actions menées par chaque acteur de l'éducation et la relation qu'ils ont avec l'environnement (espaces, rapport avec les autres). Cela sera possible à partir des définitions du discours lexicographiques de chacune des langues. Ces principes sont à la base de la reconstruction de l'identité professionnelle d'après notre cadre théorique tant dans le plan linguistique que l'identitaire.

#### III. 1. Précision sur la construction de la description lexicale des mots d'étude

Lorsque nous cherchons l'entrée dans le corpus lexicographique pour faire la description de la signification lexicale des mots « apprenant » et « enseignant », nous nous retrouvons face à une multiplicité de possibilités. Le tableau ci-dessous présente un échantillon de la richesse d'entrées pour les entités lexicales d'étude dans le corpus lexicographique pour chacune des langues.

Langue	Entrées pour Enseignant	Entrées pour Apprenant
<i>Français</i>	Professeur, Educateur Instituteur, Maître...	Etudiant, Elève, Apprenti...
<i>Espagnol</i>	Profesor, Educador Maestro, Docente...	Estudiante, Aprendiz Educando...
<i>Anglais</i>	Professor, Educator Teacher...	Student, Pupil Learner, Apprentice...

Face à cette multiplicité d'entrées nous avons décidé de les regrouper sous une dénomination pour chaque langue, comme suit :

Langue	Entrées pour Enseignant	Entrées pour Apprenant
<i>Français</i>	Enseignant	Apprenant
<i>Espagnol</i>	Profesor	Estudiante
<i>Anglais</i>	Teacher	Learner

Ce choix se base sur la révision dans le corpus lexicographique de tous les termes présentés dans le premier tableau. Nous avons remarqué que les termes choisis recouvrent la généralité de la profession étudiée, en lieu de la spécificité. Par exemple, en français le terme apprenant renvoie à l'idée de quelqu'un qui apprend, tandis que des termes tels qu'élève ou étudiant encadrent ces professions dans un niveau spécifique du système scolaire et une inscription dans un espace particulière, l'école ou le lycée.

En plus, il est indispensable de signaler que le corpus dictionnaire décrit souvent l'apprenant et l'enseignant en fonction des actions que chacun mène *id est* apprendre et enseigner respectivement. Pour autant, nous nous sommes sentis obligés de présenter les définitions d'apprendre et d'enseigner dans les trois langues, afin de reconstruire les représentations identitaires des acteurs principaux de l'éducation d'après le corpus lexicographique<sup>2</sup>.

Cette décision est basée sur notre cadre théorique. Auparavant, nous avons vu qu'une théorie de l'identité professionnelle ne se sépare pas d'une théorie des activités humaines, car la construction discursive qu'un sujet pensant fait de ses activités est aux contours de la création de son identité, au fait, chaque unité d'action correspondrait à une représentation du sujet agissant. Donc, cette démarche se veut cohérente avec notre choix théorique pour la reconstruction des représentations identitaires de l'enseignant et de l'apprenant.

Ces actions comportent, elles aussi, une grande richesse concernant les entrées dans le corpus lexicographique, c'est pourquoi nous avons fait le choix d'inclure les

---

<sup>2</sup> Sauf en anglais, nous avons pu dresser une description de la signification lexicale à partir de la définition du mot *learner* (apprenant), cependant nous allons présenter aussi la construction de la description lexicale du mot *study* ce qui nous permettra de compléter cette représentation.

mots *study* et *teach* pour l'anglais, apprendre et enseigner pour le français et *estudiar* et *enseñar* en espagnol.

A partir de cette précision méthodologique, nous procédons donc à la définition de la partie stable de la signification d'entités lexicales d'étude. D'abord en anglais, ensuite en français et finalement en espagnol.

### III. 2. Description de la signification de l'entité lexicale : *learner* (apprenant, en anglais)

A partir des définitions retrouvées dans les sources dictionnaires anglaises, nous pouvons identifier les éléments qui permettent d'établir la description de la signification lexicale du terme *learner* (apprenant). Nous dressons l'inventaire des définitions établies par les dictionnaires. Voici la définition en anglais et la traduction correspondante en français.

Définitions en anglais de <i>learner</i>	Traduction en français
<ul style="list-style-type: none"> <li> <b>Merriam-Webster dictionary</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A person engaged in study: one devoted to learning.</li> <li>2. One enrolled in a class or course in a school, college or university.</li> <li>3. One who independently carries on a systematic study or detailed observation of a subject.</li> </ol> </li> <li> <b>Oxford concise</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A person who is taught by another, especially a student in relation to a teacher.</li> <li>2. Someone who studies in order to become (someone).</li> <li>3. A person of studious habits.</li> </ol> </li> <li> <b>Shorter OED.</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A person engaged in or fond of study.</li> <li>2. A person following a course of study and instruction at university, college etc.</li> <li>3. Someone who is studying in order to enter to a particular profession.</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> <b>Merriam-Webster dictionary</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quelqu'un engagé dans les études: quelqu'un dévoué à l'apprentissage.</li> <li>2. Quelqu'un faisant partie d'une classe ou d'un cours dans une école, dans un collège ou dans une université.</li> <li>3. Quelqu'un, qui de manière indépendante, poursuit une étude systématique ou une observation détaillée d'un sujet.</li> </ol> </li> <li> <b>Oxford concise</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Une personne qui reçoit l'enseignement d'une autre, spécialement en rapport avec un enseignant.</li> <li>2. Une personne qui étudie pour devenir (quelqu'un).</li> <li>3. Une personne d'habitudes studieuses.</li> </ol> </li> <li> <b>Shorter OED.</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quelqu'un engagé dans les études ou qui aime étudier.</li> <li>2. Une personne qui poursuit des études et des enseignements à l'université au collège etc.</li> <li>3. Quelqu'un qui étudie afin de s'initier dans une certaine profession.</li> </ol> </li> </ul>

4. A person who takes interest in a particular subject.

• **Collins cobuild.**

1. Someone who is interested in a subject and spends time learning about it.

4. Une personne qui s'intéresse à un sujet en particulier.

• **Collins cobuild.**

1. Quelqu'un qui est intéressé par un sujet et qui consacre du temps à l'apprendre.

A partir des définitions préalables, établies par notre corpus lexicographique et son analyse, nous avons remarqué que la construction de la partie stable de la signification du mot *learner* (apprenant) exige l'introduction de l'entité lexicale enseignant, car l'apprentissage exige normalement un processus dialogique entre un enseignant et un apprenant.

Cependant, nous ne nions pas que l'apprentissage puisse se développer sans la présence d'un enseignant. Particulièrement, nous adoptons cette position car notre étude veut aussi rendre compte de la relation apprenant-enseignant comme élément constitutif dans la construction de la représentation identitaire de deux principaux acteurs de l'éducation.

Nous présentons la représentation de la signification lexicale du mot en termes de noyau, stéréotypes et possibles argumentatifs, ainsi que la symbiose enseignant-apprenant. Pour tous les noyaux nous présenterons d'abord la version dans la langue d'étude et ensuite la traduction en français.

X= Someone who teaches (donc un nominal <+humain>)

Y= Someone who learns (donc un nominal <+humain>)

Noyau	Stéréotypes	Possibles argumentatifs
Y is Engaged in / Interested in: knowledge / learning / understanding a subject.	<b>DC</b> Interest / curiosity / fond of study / devotion / eagerness of learning / will .....	Learner dc interest Learner dc curiosity Learner dc fond of study Learner dc eagerness of learning
ET  Y follows a course	<b>DC</b> school / college / university / teachers / classes /courses/ obligation / instruction .....	Learner dc school Learner dc college Learner dc university Learner dc classes Learner dc obligation Learner dc instruction
<b>DC</b> Y applies his efforts and thought	<b>DC</b> Intellectual effort / time investment/ engagement / studious habits /devotion/ systematic study .....	Learner dc time investment Learner dc engagement Learner dc studious habits Learner dc systematic study Learner dc learning
ET  Y ask to be taught by X	<b>DC</b> Knowledge / comprehension/ Learning /Become someone / be able to enter into	Learner dc become someone Learner dc be able to enter into a profession Learner dc be capable of

<b>DC</b>	a profession/be capable of doing something	doing something.....
Y Learns	.....	

Voici la traduction en français de la description lexicale de *learner*

**X**= Quelqu'un qui enseigne (donc un nominal <+humain>)

**Y**= Quelqu'un qui apprend (donc un nominal <+humain>)

Noyau	Stéréotypes	Possibles argumentatifs
<p>Y est engagé dans / s'intéressé par : la connaissance / l'apprentissage / la compréhension d'un sujet.</p> <p style="text-align: center;"><b>ET</b></p> <p>Y poursuit des études</p> <p style="text-align: center;"><b>DC</b></p> <p>Y fait des efforts et applique la pensée</p> <p style="text-align: center;"><b>DC</b></p> <p>Y se fait enseigner par X</p> <p style="text-align: center;"><b>DC</b></p> <p>Y Apprend</p>	<p style="text-align: center;"><b>DC</b></p> <p>Intérêt / curiosité / affection pour l'étude / dévotion / désire pour l'apprentissage /volonté</p> <p style="text-align: center;">.....</p> <p style="text-align: center;"><b>DC</b></p> <p>École / collègue / université / professeurs / cours/ classe / obligation / instruction</p> <p style="text-align: center;">.....</p> <p style="text-align: center;"><b>DC</b></p> <p>Effort intellectuel / investissement du temps / engagement / habitudes studieuses / dévotion / étude systématique</p> <p style="text-align: center;">.....</p> <p style="text-align: center;"><b>DC</b></p> <p>Acquisition de la connaissance / compréhension / Apprentissage, devenir quelqu'un, pouvoir commencer une profession, être capable de faire quelque chose.</p> <p style="text-align: center;">.....</p>	<p>Apprenant dc intérêt</p> <p>Apprenant dc curiosité</p> <p>Apprenant dc affection pour l'étude</p> <p>Apprenant dc enthousiasme pour l'apprentissage</p> <p>Apprenant dc école</p> <p>Apprenant dc collègue</p> <p>Apprenant dc université</p> <p>Apprenant dc classes</p> <p>Apprenant dc obligation</p> <p>Apprenant dc instruction</p> <p>Apprenant dc investissement du temps</p> <p>Apprenant dc engagement</p> <p>Apprenant dc habitudes studieuses</p> <p>Apprenant dc étude systématique</p> <p>Apprenant dc apprentissage</p> <p>Apprenant dc devenir quelqu'un</p> <p>Apprenant dc pouvoir commencer une profession</p>

Après la présentation lexicale du mot *learner* (apprenant), nous allons dévoiler les valeurs modales inscrites dans le noyau et les stéréotypes de cette unité lexicale. Le noyau porte des valeurs qui s'inscrivent dans les éléments qui composent cette chaîne argumentative :

*Y is engaged in /interested in knowledge, learning, understanding a subject ET Y follows a course DC Y applies his efforts and thought DC X directs, guides Y's efforts and thought DC Y learns.*

Ce qui donne en français:

**Y est engagé dans / intéressé par : la connaissance, l'apprentissage, la compréhension d'un sujet Et Y poursuit des études DC Y applique des efforts et de la pensée DC X dirige, oriente les efforts de Y DC Y apprend.**

Le terme *engaged in* (s'engager dans) est porteur de valeurs finalisantes, car l'engagement est à l'origine de la volonté de celui qui promet de faire quelque chose (valeurs volitives). De même, ce terme est porteur de valeurs déontiques-obligatoires, puisque celui qui s'engage acquiert l'obligation de faire quelque chose envers lui-même ou envers quelqu'un d'autre. Ce mot active aussi des valeurs axiologiques, notamment des valeurs éthiques-morales car le sujet qui s'engage établit un lien moral ou éthique qu'il doit respecter.

De sa part, l'entité lexicale *interested in* (être intéresser par) véhicule des valeurs intellectuelles autorisées par les occurrences -la connaissance, - l'apprentissage etc. Dans ce cas en particulier cette entité exprime la curiosité d'un sujet-pensant pour approfondir sur un domaine de la connaissance, pour autant ce mot est porteur de valeurs finalisantes car le désir par la connaissance motive le sujet-pensant à se fixer et à achever des buts d'apprentissage.

Quant aux termes *knowledge* (connaissance), *learning* (apprentissage) et *understanding* (compréhension) nous constatons la présence des valeurs épistémiques car l'étudiant s'intéresse à la connaissance de la vérité et à l'évaluation du caractère vrai ou faux des énoncés. De même, ces mots sont porteurs de valeurs pragmatiques positives vu l'importance de la connaissance dans le monde comme une manière de le transformer. Le mot apprentissage véhicule aussi des valeurs finalisantes-volitives car normalement la volonté de l'étudiant est nécessaire pour que l'apprentissage ait lieu.

En ce qui concerne l'élément du noyau correspondant à l'expression *follow a course* (poursuivre des études) nous avons identifié deux types de valeurs qui s'incrusteront dans ces expressions. D'abord des valeurs finalisantes-volitives, car la décision d'étudier un sujet en particulier dépend de la volonté de l'individu et de son intérêt intellectuel (nous identifions aussi des valeurs intellectuelles positives), mais aussi nous constatons la présence de valeurs déontiques-obligatoires, parce que certaines personnes sont obligées à s'insérer dans un parcours scolaire. Egalement, cette expression active de valeurs pragmatiques positives, grâce à l'importance des études pour le milieu personnel et professionnel.

D'autre part, l'élément *apply efforts and thought* (appliquer des efforts et la pensée) fait référence au besoin d'accompagner l'engagement avec une bonne

disposition de l'esprit et de la pensée envers l'apprentissage, permettant ainsi de maintenir l'engagement et d'achever les buts fixés. Cette expression inscrit des valeurs finalisantes-volitives, car l'application et la qualité des efforts dépendent de la volonté de l'étudiant. Nous identifions aussi des valeurs pragmatiques positives car l'application des efforts ont une utilité pour l'achèvement d'un but.

Finalement, l'entité *learn* (apprendre) convoque des valeurs pragmatiques et hédoniques-affectives positives, d'abord parce que le résultat conduit à la compréhension d'un phénomène et à l'apprentissage et il en découle des certifications qui permettent de s'insérer dans le milieu professionnel dans certains cas, de même les bons résultats contribuent à la construction de l'estime de soi, nous identifions aussi des valeurs finalisantes-volitives et intellectuelles positives à cause de l'intérêt intellectuel provoqué par l'apprentissage.

Ci-dessous, nous présentons un tableau qui synthétise les valeurs mobilisées par chacun des éléments composant le noyau de l'entité lexicale *learner* (apprenant).

Eléments du noyau Anglais	Traduction en français	Valeurs
<i>Engaged in</i>	S'engager dans	Volitives Déontiques obligatoires Ethiques-morales (+)
<i>Interested in</i>	S'intéressé par	Volitives Intellectuelles (+)
<i>Knowledge</i>	Connaissance	Épistémiques Intellectuelles (+) Pragmatiques (+)
<i>Understanding</i>	Compréhension	Épistémiques Pragmatiques (+)
<i>Apply efforts and thought</i>	Application des efforts	Volitives Pragmatiques (+)
<i>Learn</i>	Apprendre	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-Volitives Hédoniques-affectives (+) Épistémiques

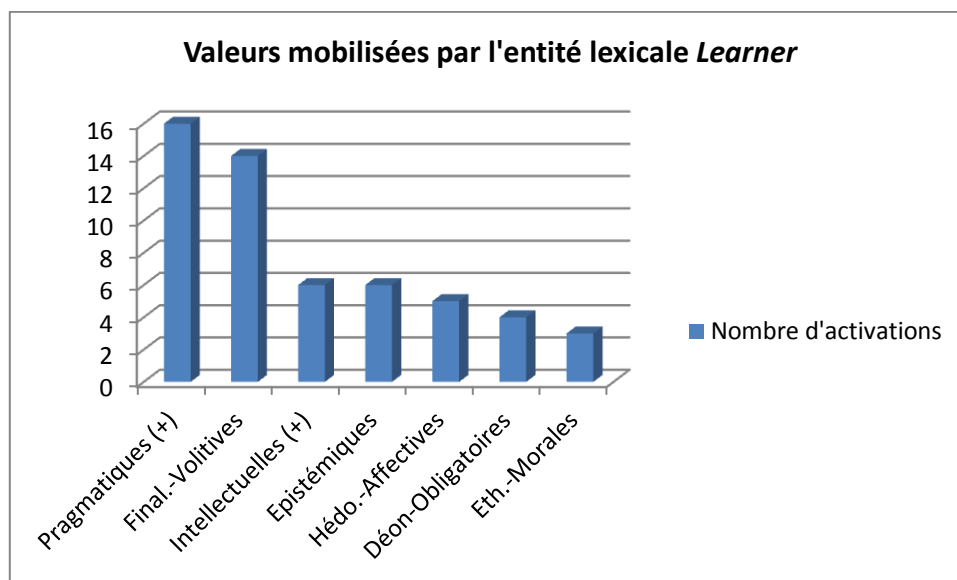
Pour finir avec la description lexicale de l'entité *learner*, nous allons présenter les valeurs qui s'inscrivent à l'intérieur des stéréotypes convoqués par le mot d'étude.

Eléments du noyau Anglais	Traduction en français	Valeurs
---------------------------	------------------------	---------



<i>Eagerness</i>	Enthousiasme	Volitives, Hédoniques-affectives (+) Pragmatique (+)
<i>Interest</i>	Intérêt	Volitives Intellectuelles
<i>Curiosity</i>	Curiosité	Intellectuelles (+) Pragmatiques (+)
<i>Learning</i>	Apprentissage	Épistémiques Volitives Pragmatique (+) Intellectuelles (+)
<i>Affection</i>	Affection	Hédoniques-affectives (+)
<i>Obligation</i>	Obligation	Volitives Pragmatiques (+)
<i>Instruction</i>	Instruction	Pragmatiques (+) Hédoniques-affectives (+)
<i>Time investment</i>	Investissement du temps	Pragmatique (+) Volitive
<i>Engagement</i>	Engagement	Déontiques obligatoires Ethiques-morales (+) Volitives
<i>Studious habits</i>	Habitudes studieuses	Pragmatique (+) Volitive
<i>Systematic study</i>	Etude systématique	Pragmatique (+) Volitive
<i>Become someone</i>	Devenir quelqu'un	Pragmatique (+) Volitive Hédoniques-affectives (+)
<i>Be able to enter into a profession</i>	Pouvoir commencer une profession	Déontiques obligatoire Pragmatiques (+) Hédoniques-affectives (+)
<i>Be able to do</i>	Etre capable de faire	Pragmatique (+) Hédoniques-affectives (+)

A partir de l'analyse, nous avons révélé les valeurs qui s'inscrivent dans cette unité lexicale. A manière de synthèse, nous procéderons à établir le pourcentage des valeurs inscrites dans ce mot d'après l'étude des définitions retrouvées dans divers dictionnaires anglais.



Comme nous observons dans le diagramme ci-dessus, l'entité lexicale *learner* (apprenant en français), mobilise des valeurs pragmatiques positives (16 activations), finalisantes-volitive (15 activations), intellectuelles positives (6 activations), épistémiques (5 activations) hédoniques-affectives positives (5 activations), déontiques-obligatoires (4 activations) et éthiques morales (3 activations). Nous constatons que cette entité mobilise surtout des valeurs qui se situent dans la zone modale axiologique, notamment des valeurs pragmatiques, et hédoniques-affectives ainsi que dans la zone de valeurs finalisantes notamment des valeurs finalisantes-volitives.

En ce qui concerne la représentation identitaire du terme *learner*, nous avons constaté par le corpus lexicographique que cette entité se définit en termes de valeurs par la dévotion, l'engagement, les habitudes studieuses et l'enthousiasme pour l'apprentissage et l'intérêt de devenir quelqu'un. En ce qui concerne l'interaction avec l'environnement nous observons que l'étudiant est couramment délimité (mais pas forcément) par un espace physique (école, collège, université etc.) et fondamentalement par la relation avec l'enseignant qui est la personne chargée de diriger, voire orienter les facultés de l'apprenant. Quant aux actions le corpus lexicographique relève de verbes tels que *study*, (étudier) *learn*, (apprendre) et *make a detailed observation*, (faire une observation détaillée).

Nous considérons donc nécessaire de réviser la description lexicale du terme *study* (étudier en français), car comme Barbier (2006) le signale, une théorie des

identités n'est pas distinguable d'une théorie des activités humaines, vu que la construction discursive qu'un sujet pensant fait de ses activités est aux contours de la création de son identité. Subséquemment, nous proposons de faire la construction de la description du mot *study* (étudier en français.)

### III. 2. b. Description de la signification de l'entité lexicale : *study* (étudier en anglais)

Dans les dictionnaires anglais sélectionnés, nous avons relevé la définition de l'entité lexicale *study* ce mot fournit plusieurs éléments à prendre en considération pour construire la représentation identitaire de l'apprenant dans le corpus lexicographique. Nous allons observer qu'une bonne partie des traits retrouvés dans la description de la signification lexicale de *learner* (apprenant) vont aussi apparaître dans celle de *study*. Nous présentons les définitions retrouvées dans les dictionnaires et son équivalent en français.

Définitions en anglais de <i>Study</i>	Traduction en français
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Merriam-Webster dictionary</b></li> <li>1. Application of the mind to the acquirement of knowledge.</li> <li>2. A state of absorbed contemplation to be in a deep.</li> <li>3. The application of the mental faculties to the acquisition of knowledge.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Merriam-Webster dictionary</b></li> <li>1. Application de l'esprit pour l'acquisition des connaissances.</li> <li>2. Un état de contemplation enveloppante afin d'approfondir sur un sujet.</li> <li>3. L'application des facultés mentales pour l'acquisition de la connaissance.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Shorter OED.</b></li> <li>1. Apply the mind to acquiring knowledge especially devoting time and effort to this end.</li> <li>2. Think hardly, meditate.</li> <li>3. Employs one's thought or effort in a particular direction.</li> <li>4. Apply the mind to acquiring knowledge of a subject esp. of a subject especially by the devotion of time and effort.</li> <li>5. Examine in detail, try to understand or become minutely acquainted with a subject.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Shorter OED.</b></li> <li>1. Application de l'esprit dans l'acquisition de connaissance, spécialement par l'investissement du temps et de l'effort afin d'achever cet objectif.</li> <li>2. Bien réfléchir, méditer.</li> <li>3. Investir sa pensée et ses efforts dans une direction particulière.</li> <li>4. L'application de l'esprit dans l'acquisition des connaissances sur un sujet, spécialement par l'investissement du temps et de l'effort.</li> <li>5. Examiner en détail, chercher à comprendre ou devenir minutieusement connaisseur d'un sujet.</li> </ul>

6. The devotion of time and attention to acquiring knowledge on an academic subject, especially by the means of books.

- **Collins cobuild.**

1. If you study you spend time learning about a particular subject or subjects.

2. If you study something you look at it very carefully in order to understand it fully.

6. L'investissement du temps et de l'attention pour l'acquisition des connaissances sur un sujet académique, spécialement par les livres.

- **Collins cobuild.**

1. Si vous étudiez, vous consacrez du temps à apprendre sur une matière en particulier.

2. Si vous étudiez quelque chose, vous l'observez minutieusement afin de la comprendre en détail.

A partir de cet ensemble de définitions, nous pouvons décrire la signification lexicale du mot *study* (étude en français).

Noyau	Stéréotypes	Possibles argumentatifs
Application of the mind in order to understand, comprehend something in deep	<b>DC</b> Concentration / methodical organisation / careful observation, reading/ intellectual capacity .....	Study dc concentration Study dc methodical organisation Study dc careful observation Study dc work under a teacher direction
<b>DC</b> Investment of time and mental effort	<b>DC</b> Intellectual effort / devotion / will /engagement /eagerness .....	Study dc intellectual capacity Study dc intellectual effort Study dc devotion Study dc will Study dc engagement
<b>DC</b> Understanding / learning / becoming acquainted with a subject	<b>DC</b> Knowledge / comprehension / .....	Study dc eagerness Study dc knowledge Study dc comprehension Study arrive in a pre-established direction
<b>DC</b> Goal achievement	<b>DC</b> Knowledge / comprehension / Arrive in a pre-established direction/achievement .....	Study achievement

Voici la version française de la description de la signification lexicale du mot *study* (étudier en français).

Noyau	Stéréotypes	Possibles argumentatifs
Application de l'esprit afin de comprendre, connaître quelque chose de manière profonde.	<b>DC</b> Concentration / organisation méthodique/ observation minutieuse / lecture/ capacité intellectuelle .....	Etudier dc concentration Etudier dc organisation méthodique Etudier dc observation minutieuse Etudier dc travailler sous la direction d'un professeur
<b>DC</b> Investissement du temps et de l'effort mental.	<b>DC</b> Effort intellectuel / dévotion / volonté / engagement/	Etudier dc capacité intellectuelle

<b>DC</b>	enthousiasme .....	Etudier de effort intellectuel Etudier de dévotion
Compréhension / apprentissage /devenir expert dans un sujet	<b>DC</b> Connaissance / compréhension .....	Etudier de dc volonté Etudier de engagement Etudier de enthousiasme Etudier de Connaissance Etudier de compréhension
<b>DC</b>	<b>DC</b> Connaissance / compréhension / achèvement .....	Etudier de achèvement .....
Accomplir un but		

A partir de cette représentation lexicale du terme *study* (étudier) présentée dans le tableau ci-dessus, nous remarquons que dans le noyau s'inscrivent des valeurs axiologiques positives et des valeurs finalisantes-volitives comme dans le terme étudiant. Egalement, nous trouvons que cette action se base sur l'application de l'esprit pour la compréhension d'un sujet particulier et comme résultat, il se produit la connaissance et la compréhension du monde chez l'apprenant.

Le terme *application of the mind* (application de l'esprit) renvoie à l'idée des actions méthodiques que les individus mènent en vue d'arriver à un but concret, dans ce cas la connaissance. Ce terme est imprégné des valeurs pragmatiques positives et finalisantes-volitives car l'action entreprise aide à la réussite du but fixé.

De son côté, les termes *understand* et *comprehend* (comprendre et connaître) inscrivent des valeurs épistémiques et pragmatiques positives car la connaissance et la compréhension sont le produit de l'activité intellectuelle des individus puisqu'à partir de l'effort intellectuel l'individu crée des images et des certitudes de son environnement.

L'occurrence *Investment of time and mental effort* (investissement du temps et de l'effort de l'esprit) active des valeurs aléthiques-nécessaire et déontiques-obligatoires car le sujet qui entreprend l'étude de quelque chose a besoin et est obligé de suivre un plan méthodique pour achever ses buts.

Egalement, cette entité inscrit des valeurs hédoniques-affectives positives et négatives, car les efforts peuvent conduire à un état de joie grâce à l'aboutissement d'un but, mais aussi à la tristesse ou à la souffrance d'un étudiant. Finalement, nous constatons la présence des valeurs de la zone finalisante, notamment des valeurs

volitives, car l'investissement demande l'activation de la volonté de celui qui entreprend l'aventure de la connaissance.

L'élément *goal achievement* (accomplir un but), faisant partie du noyau, mobilise des valeurs pragmatiques positives et hédoniques-affectives positives, car l'étudiant arrive au terme de ses efforts tout en ayant un résultat normalement positif pour lui et ceci l'aide à augmenter l'estime de soi.

Pour finir cette partie de l'analyse, concernant les éléments du noyau de l'entité *study*, nous présentons la synthèse des valeurs mobilisées par le noyau afin de déterminer les valeurs les plus activées.

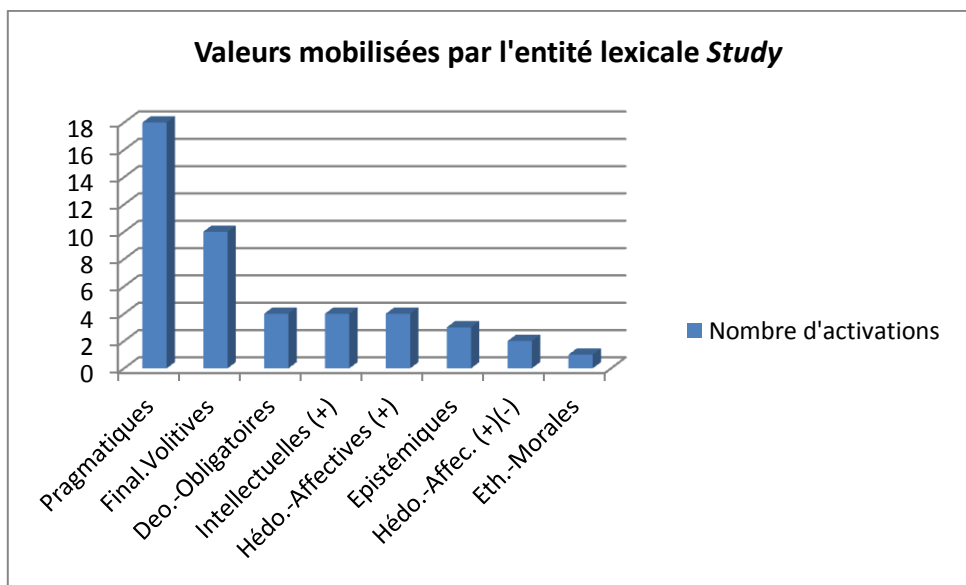
Éléments du noyau	Traduction en anglais	Valeurs
<i>Application of the mind</i>	Application de l'esprit	Volitives Pragmatiques (+)
<i>Comprehend</i>	Comprendre	Epistémiques Pragmatiques (+)
<i>Understanding learning</i>	Connaître	Épistémiques Intellectuelles (+) Pragmatiques (+)
<i>Investment of time and mental effort</i>	Investissement du temps et de l'effort	Aléthiques nécessaires Déontiques obligatoires Pragmatiques (+) Hédoniques-affectives (+) (-)
<i>Goal achievement</i>	Achèvement d'un but	Volitives Pragmatiques (+) Hédoniques-affectives (+)

Maintenant nous présentons les valeurs qui s'inscrivent à l'intérieur des stéréotypes convoqués par l'entité lexicale *study*.

Stéréotypes	Traduction en français	Valeurs
<i>Concentration</i>	Concentration	Déontique-obligatoire Aléthique nécessaire Pragmatique (+) Volitive
<i>Methodical organisation</i>	Organisation méthodique	Déontique-obligatoire Aléthique nécessaire Pragmatique (+) Volitive
<i>Careful observation</i>	Observation minutieuse	Pragmatique (+) Epistémique Volitive

<i>Intellectual capacity</i>	Capacité intellectuelle	Aléthique nécessaire Pragmatique (+)
<i>Intellectual effort</i>	Effort intellectuel	Aléthique nécessaire Pragmatique (+) Hédoniques-affectives (+) (-)
<i>Devotion</i>	Dévotion	Pragmatique (+) Hédoniques-affectives (+) Volitive
<i>Will</i>	Volonté	Pragmatique (+) Volitive
<i>Engagement</i>	Engagement	Pragmatique (+) Volitive Ethiques-morales (+)
<i>Eagerness</i>	Enthousiasme	Volitives Déontiques obligatoires Pragmatique (+)
<i>Knowledge</i>	Connaissance	Pragmatique (+) Intellectuel (+) Epistémique
<i>Comprehension</i>	Compréhension	Pragmatique (+) Volitive Intellectuel (+) Epistémique
<i>Arrive in a pre-established direction</i>	Achèvement	Pragmatique (+) Hédoniques-affectives (+) Volitive

Finalement, nous proposons une synthèse quantitative pour rendre compte de la quantité d'activations de valeurs qui s'inscrivent dans l'entité lexicale *study* (étude en français).



D'après le diagramme ci-dessus, l'entité lexicale *study* (apprendre), mobilise des valeurs pragmatiques (18 activations), finalisantes-volitives (10 activations), déontiques-obligatoires (4 activations), intellectuelles (4 activations), hédoniques-affectives (6 activations dont 2 avec double polarité) et éthiques-morales (1 activation). Nous observons que cette entité mobilise surtout des valeurs qui se situent dans la zone modale axiologique, notamment des valeurs pragmatiques, et hédoniques affectives ainsi que dans la zone de valeurs finalisantes notamment des valeurs volitives.

En dressant une comparaison entre les valeurs mobilisées par les entités lexicales *learner* et *study*, nous constatons que les deux entités mobilisent surtout des valeurs pragmatiques, volitives, intellectuelles et épistémiques.

### III. 2.c. Description de la signification de l'entité lexicale : *teacher* (enseignant en français)

Suivant la démarche méthodologique de la SPA en ce qui concerne la construction de la partie stable de la signification, nous ferons la description de l'entité lexicale *teacher* (enseignant en français). Nous présenterons l'inventaire des définitions proposées par le discours dictionnaire anglais et la traduction des définitions en français.

Définitions en anglais de <i>teacher</i>	Traduction en français
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Shorter OED and Oxford concise.</b></li> <li>1. A person who or thing which teaches or instructs; an instructor; esp. a person employed to teach in a school.</li> <li>2. A person who teaches specially in a school</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Shorter OED and Oxford concise.</b></li> <li>1. Une personne (ou chose) qui enseigne ou qui instruit ; spécialement une personne employée pour enseigner dans une école.</li> <li>2. Une personne qui enseigne spécialement dans une école.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Merriam-Webster dictionary</b></li> <li>1. One that teaches or instructs. Esp. One whose occupation is to instruct.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Merriam-Webster dictionary</b></li> <li>1. Quelqu'un qui enseigne ou instruit, spécialement celui qui a pour profession instruire.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Collins Cobuild</b></li> <li>1. A teacher is a person who teaches, usually as a job at a school or similar institution.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Collins Cobuild</b></li> <li>1. Un enseignant est quelqu'un qui enseigne, fréquemment en tant que profession, dans une école ou dans une institution de ce genre.</li> </ul>



D'après les définitions repérées nous pouvons constater que le seul trait de catégorisation correspondrait à l'enchaînement *teacher* DC *teach* / *instruct* (enseignant DC enseigner / instruire, en français). Encore une fois, nous observons que l'étude d'une représentation identitaire professionnelle passe par l'étude des actions que les sujets mènent au sein de leur profession. Ainsi, nous pouvons établir que l'identité de l'enseignant se construit en termes d'action par le fait d'enseigner ou d'instruire, en termes d'environnement par la relation avec l'étudiant, de même il est défini par son endroit de travail, c'est-à-dire les centres d'enseignements.

Car nous voulons approfondir sur les valeurs sociales mobilisées, nous proposons d'étudier le terme *teach* (enseigner, en français) car c'est l'action qui caractérise l'agir de l'enseignant. Nous présentons les définitions telles qu'elles se présentent dans les dictionnaires anglais.

Définitions en anglais de <i>teach</i>	Traduction en français
<ul style="list-style-type: none"> <li> <b>Shorter OED</b>  Teach: [<i>noun from Germanic base meaning: show</i>]  <ol style="list-style-type: none"> <li>Impart information about the knowledge of a subject or a skill. Giving training or lessons in a subject. <b>b-</b> Give a person moral guidance.</li> <li>Enable a person to do something by instruction or training. <b>b-</b> show or explain to a person a fact or how to do something by instruction, lessons.</li> <li>Impart knowledge or information; act as a teacher; give instruction, lessons, or training.</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> <b>Shorter OED</b>  Enseigner [<i>adjectif de base germanique signifiant : montrer</i>]  <ol style="list-style-type: none"> <li>Transmettre des informations sur la connaissance d'un sujet ou d'une habileté. Donner une formation ou une leçon sur un sujet. <b>b-</b> donner à quelqu'un des conseils moraux.</li> <li>Faciliter à quelqu'un, par l'instruction ou la formation, de faire quelque chose. <b>b-</b> montrer ou expliquer à une personne un savoir ou comment faire quelque chose à travers une formation ou une leçon.</li> <li>Transmettre la connaissance ou l'information, agir en tant que professeur, former, donner des leçons.</li> </ol> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li> <b>Oxford concise.</b>  <ol style="list-style-type: none"> <li>Impart knowledge to or instruct someone systematically as to how to do something.</li> <li>Cause someone to learn or understand something by example or experience.</li> <li>To encourage someone to accept something as a fact or principle.</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> <b>Oxford concise.</b>  <ol style="list-style-type: none"> <li>Transmettre des connaissances à quelqu'un ou instruire quelqu'un pour qu'il arrive à faire quelque chose.</li> <li>Faire quelqu'un apprendre ou comprendre quelque chose à travers des exemples ou l'expérience.</li> <li>Encourager quelqu'un à accepter quelque chose comme un fait ou un principe.</li> </ol> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li> <b>Merriam-Webster dictionary</b>  <ol style="list-style-type: none"> <li>It's a general term for causing one to acquire</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> <b>Merriam-Webster dictionary</b>  <ol style="list-style-type: none"> <li>Susciter l'apprentissage chez quelqu'un afin</li> </ol> </li> </ul>

knowledge or skill with imparting of necessary incidental information and the giving of incidental help and encouragement through methodical continuing or formal teaching with a specific end in mind until rapid and successful execution of duties.

• **Collins Cobuild.**

1. If you teach someone something you give them instructions so that they know about it or how to do it.
2. To teach someone something means to make them think feel or act in a new or different way.
3. If you teach a subject, you help students to learn about it by explaining or showing them how to do it, usually as a job at a school, a college or university.

d'acquérir des connaissances, ou des habiletés, à travers la transmission des informations et l'aide nécessaires et l'encouragement par le biais d'un enseignement continue et méthodique avec une fin spécifique fixée jusqu'à l'exécution rapide et efficace d'une tâche.

• **Collins Cobuild.**

1. Si vous enseignez quelque chose à quelqu'un, vous lui donnez des instructions de telle sorte qu'il sache comment le faire.
2. Enseigner est faire sentir ou agir à quelqu'un d'une nouvelle manière ou d'une manière différente.
3. Si vous enseignez un sujet, vous aidez les étudiants à apprendre sur quelque chose, par l'explication ou par la démonstration de comment faire, fréquemment il s'agit d'une profession qui s'exerce dans une école, un collège ou une université.

A partir de la synthèse des définitions retrouvées dans le corpus lexicographique des entités lexicales *teach* et *teacher* (enseigner et enseignant) nous allons décrire la représentation identitaire du terme *teacher* formulée par les dictionnaires. Comme suit :

**X**= Someone who teaches (donc un nominal <+humain>  
**Y**= Someone who learns (donc un nominal <+humain>)

Noyau	Stéréotypes	Possibles argumentatifs
X / Y establishes a goal <b>DC</b>	<b>DC</b> specific end / show the way/ guide .....	Teach DC specific end Teach DC show the way Teach DC guide someone
X imparts knowledge in a methodically and continually way <b>ET</b>	<b>DC</b> give lessons / instruct / give guidance / explain /show by example / encourage / make understand/ give instructions / give training help.....	Teach DC give lessons Teach DC instruct Teach DC give guidance Teach DC explain Teach DC show by example Teach DC encourage Teach DC make understand Teach DC give instructions Teach DC give training Teach DC give help
X gives training in a methodically and continually way <b>DC</b>	<b>DC</b> guide how to do something/ make understand / make think in a new way/ make someone able to do something / make acquire a skill / make someone be competent.....	Teach DC guide to do something Teach DC make understand Teach DC make think in a new way Teach DC make someone able to do something
X makes Y to acquire Knowledge <b>ET</b>		

X makes able Y to do something		Teach DC make acquire a skill Teach DC make someone competent
<b>DC</b>		
Y transforms his thought	<b>DC</b> make act in a new way / think differently / make feel differently.....	Teach DC make act in a new way Teach DC make think differently Teach DC make feel differently

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons la version en français de la description lexicale du terme d'étude.

**X**= Quelqu'un qui enseigne (donc un nominal <+humain>)

**Y**= Quelqu'un qui apprend (donc un nominal <+humain>)

Noyau	Stéréotypes	Possibles argumentatifs
X / Y établit un but	<b>DC</b> fin spécifique / montrer le chemin / guider quelqu'un .....	Enseigner DC fin spécifique Enseigner DC montrer le chemin Enseigner DC guider quelqu'un
<b>DC</b> X Transmet la connaissance de façon méthodique et continue.		
ET	<b>DC</b> donner des leçons / instruire / guider / expliquer / montrer par l'exemplification / encourager / faire comprendre / donner l'instruction / donner des formations / aider .....	Enseigner DC donner des leçons Enseigner DC instruire Enseigner DC guider Enseigner DC expliquer Enseigner DC montrer par l'exemplification Enseigner DC encourager Enseigner DC faire comprendre Enseigner DC donner des instructions Enseigner DC donner des formations Enseigner DC aider
X Forme de façon méthodique et continue		
<b>DC</b> X Fait acquérir la connaissance à Y	<b>DC</b> Faire savoir quelque chose/ faire comprendre / faire penser de manière différente / rendre capable de faire quelque chose / rendre compétent	Enseigner DC faire savoir quelque chose Enseigner DC faire comprendre Enseigner DC faire penser de manière différente Enseigner DC rendre capable de faire quelque chose Enseigner DC faire acquérir une habileté Enseigner DC rendre compétent
ET		
X Rend Y capable de faire quelque chose		
<b>DC</b> Y Transforme sa pensée.	<b>DC</b> faire agir d'une nouvelle manière / faire penser différemment / faire sentir différemment.	Enseigner DC faire agir d'une nouvelle manière Enseigner DC faire penser différemment Enseigner DC faire sentir différemment.

En observant la description de la signification lexicale du terme *teacher* et *teach* (enseignant et enseigner), nous pouvons constater la présence des valeurs finalisantes, car toute action pédagogique se base, normalement sur un but bien défini, également nous percevons une forte présence des valeurs pragmatiques car l'enseignement se traduit dans l'acquisition des connaissances ou des habiletés qui

permettent d'agir autrement dans le monde. Nous présentons donc l'analyse des valeurs inscrites dans le noyau du terme *teacher* construit à partir de la synthèse de deux mots (teacher et teach) et finalement la liste de valeurs activées par les stéréotypes.

Le terme *goal* (but) active surtout des valeurs finalisantes-volitives, car il s'agit de l'orientation fondamentale que le professeur (ou l'étudiant) donne à l'enseignement. Nous constatons aussi la présence des valeurs ontologiques-nécessaires, car toute action pédagogique se provoque, forcément, par le recensement d'un besoin qui conduit à l'établissement d'un but. Egalement, nous identifions des valeurs pragmatiques positives, car le but rend possible de tracer le chemin et les méthodes d'enseignement.

Le terme *impart* (transmettre) est porteur des valeurs pragmatiques positives, car la communication et l'analyse des enseignements est l'un des processus pour l'enseignement de la connaissance ou d'une habileté, ce terme provoque l'activation du pôle axiologique positif grâce au terme connaissance. Cependant nous ne méconnaissons pas que ce terme peut-être porteur de valeurs négatives dans certains milieux pédagogiques, nonobstant nous faisons la description de valeurs qui s'inscrivent dans le corpus dictionnaire.

Quant à l'entité *knowledge* (connaissance) nous signalons des valeurs épistémiques, car la connaissance est le résultat d'un savoir scientifique. Egalement, ce mot inscrit dans le terme *teach* des valeurs intellectuelles et pragmatiques positives, puisque la connaissance sert à transformer le monde et la pensée des hommes. De même, nous observons l'inscription des valeurs finalisantes-volitives car le but majeur de l'enseignement est la transmission de la connaissance et il est le résultat d'un processus d'enseignement.

En ce qui concerne les occurrences *methodically* (méthodique) et *continually* (continue), elles renvoient à la manière dont il est nécessaire de donner l'enseignement afin d'accomplir le but fixé. C'est pourquoi, nous observons des valeurs aléthiques-nécessaires et déontiques-obligatoires. De la même manière, ces termes sont porteurs de valeurs pragmatiques positives, car l'application d'une démarche rationnelle se traduit, normalement, en résultats positifs, nous constatons aussi la présence de valeurs

finalisantes-volitives parce que l’enseignant ou l’étudiant vont accomplir leur but grâce à une démarche bien déterminée.

Quant à la forme verbale *give training* (former), elle active des valeurs aléthiques-nécessaires ainsi que des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives, du fait que former fait référence à tout un processus qui permet de développer chez quelqu’un certaines qualités ou d’acquérir un savoir dans un domaine particulier, qui se rend nécessaire pour s’insérer dans le monde du travail. De même, nous constatons la présence des valeurs finalisantes car la formation renvoie à l’idée d’un résultat à partir d’un processus d’apprentissage.

Quant à l’élément du noyau *make someone to do* (rendre capable de faire) active en grande partie des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives et épistémiques dans la mesure où l’enseignement d’une certaine habileté est utile pour l’individu et pour la société ainsi que l’intérêt qu’une personne peut éprouver pour l’acquisition d’une certaine habileté. De même, ce terme est imprégné des valeurs hédoniques-affectives car l’acquisition des nouvelles compétences contribuent à l’augmentation de l’estime de soi (normalement de l’étudiant).

L’élément *thought transformation* (transformation de la pensée) est porteur des valeurs épistémiques car la transformation contribue à l’avancement de la construction de la connaissance. De même, nous constatons la présence de valeurs pragmatiques-intellectuelles positives car le changement dans la pensée produit des nouvelles manières de s’approcher dans le monde et généralement le changement provoque l’intérêt des individus, nous observons aussi des valeurs finalisantes-volitives car la transformation dépend de la volonté de l’individu pour se transformer.

Finalement, nous présentons un diagramme qui rend compte de l’activation des valeurs sociales dans les éléments du noyau du mot d’étude.

Eléments du noyau	Traduction en français	Valeurs
<i>Goal</i>	But	Finalisantes-volitives Pragmatiques (+)
<i>Impart</i>	Transmettre	Pragmatiques (+)
<i>Knowledge</i>	Connaissance	Epistémiques Intellectuelles (+)

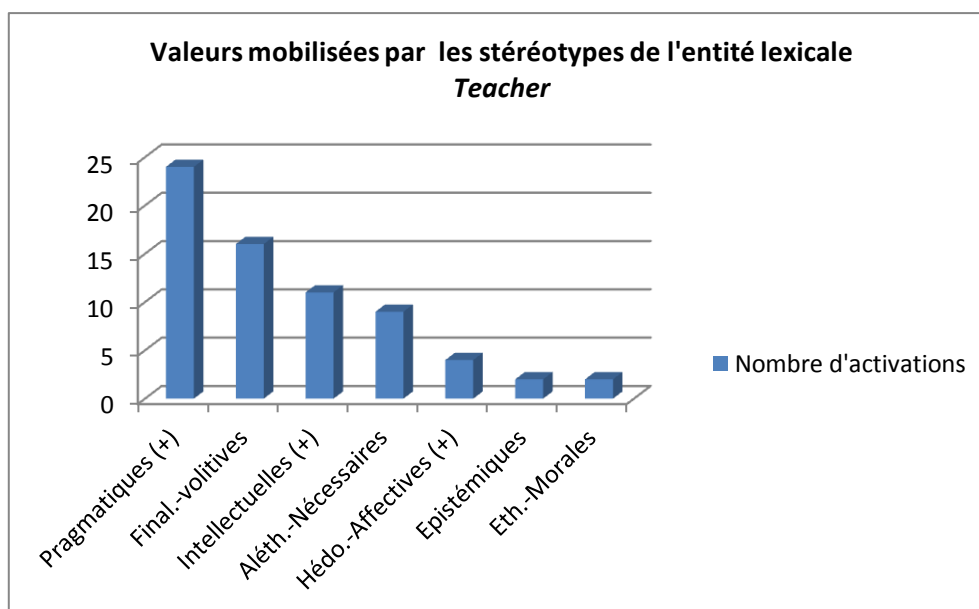
		pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Methodically Continually</i>	Méthodique Continue	Aléthiques nécessaires Déontiques obligatoires Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Give training</i>	Former	Aléthiques nécessaires Déontiques obligatoires Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Make someone to do</i>	Rendre capable de faire	Pragmatiques (+) intellectuelles (+) épistémiques (+) hédoniques affectives
<i>Thought Transformation</i>	Transformation de la pensée	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives

Ensuite, nous allons procéder à dévoiler les valeurs que le terme *teach* (enseigner en français) active dans la strate de stéréotypes.

<b>Stéréotypes</b>	<b>Traduction en français</b>	<b>Valeurs</b>
<i>Specific end</i>	Fin spécifique	Aléthiques nécessaires Déontiques obligatoires Finalisantes-volitives Pragmatiques (+)
<i>Show the way</i>	Montrer le chemin	Aléthiques nécessaires Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Guide someone</i>	Guider	Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives Ethiques morales (+)
<i>Give lessons</i>	Donner des leçons	Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Instruct</i>	Instruire	Aléthiques nécessaires Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Explain</i>	Expliquer	Aléthiques nécessaires Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Encourage</i>	Encourager	Pragmatiques (+) Hédoniques-affectives (+)
<i>Make understand</i>	Faire comprendre	Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Give instructions</i>	Donner l'instruction	Aléthiques nécessaires Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Give training</i>	Donner des formations	Aléthiques nécessaires Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Give help</i>	Aider	Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives Ethiques morales (+)

<i>Show by example</i>	Faire savoir	Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Make think differently</i>	Faire penser différemment	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives=
<i>Make able to do</i>	Rendre capable	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Hédoniques-affectives (+)
<i>Make able to act differently</i>	Faire agir différemment	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives
<i>Make Think in a different way</i>	Faire penser différemment	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives
<i>Make feel in a different way</i>	Faire sentir différemment	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Hédoniques-affectives (+) Finalisantes-volitives

Finalement, nous proposons une synthèse des valeurs modales qui s'inscrivent à l'intérieur des stéréotypes terme *teacher* (enseignant), pour cela nous proposons ce diagramme.



D'après l'analyse des valeurs inscrites dans l'entité lexicale *teacher*, nous constatons la forte présence de valeurs pragmatiques (24 activations), des valeurs finalisantes-volitives (16 activations) et intellectuelles, (11activations) et une faible

présence des valeurs aléthiques-nécessaires (9 activations), hédoniques-affectives (4 activations), épistémiques (2 activations) et éthiques-morales (2 activations).

Si nous abordons la représentation identitaire du terme *teacher* (enseignant), nous corroborons par le corpus lexicographique que l'entité *teacher* se définit de manière exclusive par l'action. Cette action se caractérise en termes des valeurs par l'enseignement méthodique et continue afin d'accomplir un but. En ce qui concerne l'environnement, le professeur est identifié par deux phénomènes ; d'abord par l'occupation d'un espace physique (une école, un collège, une université etc.) mais surtout son identité se fonde sur la relation avec l'apprenant.

Ceci est confirmé par le corpus lexicographique, selon les dictionnaires les actions sont fondamentalement définies par l'influence de l'enseignant sur quelqu'un : *guide how to do something, make understand, make think, give help, give training, make act in a new way* (guider quelqu'un pour faire quelque chose, faire comprendre, donner de l'aide, donner une formation, faire agir d'une manière différente).

Comme nous l'observons, les actions de l'enseignant sont construites à partir de deux verbes, le premier fait référence à l'action du professeur (guide, dire, faire, donner) et le second à la tâche qu'il veut faire accomplir à l'étudiant par son action (savoir, comprendre, agir d'une nouvelle manière). Nous constatons que la plupart des verbes renvoient à l'idée de quelqu'un qui coopère pour qu'une tâche soit faite. Donc, l'enseignement ne dépend pas que d'une personne qui s'occupe d'enseigner mais d'une relation dialogique entre quelqu'un qui facilite les apprentissages et un sujet pensant qui accomplit un certain nombre de tâches qui normalement va lui conduire vers l'accomplissement d'un but, l'apprentissage.

Ensuite, nous nous pencherons dans l'étude des mêmes identités lexicales mais en langue française.

### **III. 3.a. Description de la signification de l'entité lexicale : apprenant (français)**

Pour la description de la signification lexicale de l'entité apprenant, nous allons aborder la même méthodologie d'étude que pour les entités étudiées précédemment. D'abord, nous présenterons les définitions proposées par le corpus dictionnaires afin d'extraire les éléments qui composent la partie stable de la signification, ultérieurement



nous rendrons compte de l'activation des valeurs sociales tant dans la strate du noyau comme celle des stéréotypes.

Nous remarquons ici qu'en français comme en anglais nous avons dû construire la représentation identitaire des corpus lexicographiques à partir de la synthèse de deux mots, le sujet (apprenant ou enseignant) et ses actions (étudier, enseigner).

Nous présentons donc les définitions retrouvées par le corpus dictionnaires français du mot **apprenant** :

### Définitions du terme Apprenant

- **Grand Robert**

1. Personne qui apprend.

- **Le petit Robert**

1. Personne qui apprend, suit un enseignement.
2. Personne qui reçoit ou suit l'enseignement d'un maître dans un art ou une science.
3. Personne qui reçoit l'enseignement donné dans un établissement scolaire.

- **Le Lexis**

1. Jeune homme ou femme qui apprend un métier sous la direction d'un contre maître.
2. Celui, celle qui reçoit les leçons d'un maître, qui fréquente un établissement d'enseignement du premier ou second degré.
3. Celui ou celle qui a été formé, par exemple, pour suivre les conseils de quelqu'un (disciple).
4. Celui, celle qui reçoit ou qui a reçu les leçons, l'enseignement de quelqu'un dans les arts ou dans les sciences.
5. Celui, celle qui dans certains arts suit la manière d'un maître.
6. Celui, celle qui reçoit de quelqu'un l'éducation intellectuelle et morale.

- **Le Littré**

1. Personne suivant un enseignement.

- **Trésor de la langue française**

1. Enfant ou jeune qui reçoit l'enseignement d'un établissement scolaire ou d'une école spécialisée.
2. P. anal. Personne qui reçoit ou a reçu l'enseignement d'un maître, ou qui se réclame de lui.

En observant la définition du mot **apprenant**, nous relevons que le noyau de cette entité se compose plutôt par les actions qui mènent l'apprenant, telles que : apprendre, suivre un enseignement, recevoir un enseignement, recevoir les leçons. De même, nous observons que l'apprenant dans certains cas est défini comme celui qui

reçoit quelque chose, ce qui met en exergue un rôle passif. D'autre part, nous constatons aussi que l'apprenant est soutenu par la présence d'un maître ; nous trouvons que les acteurs principaux de l'éducation, l'apprenant et l'enseignant, marquent leur existence par une relation dialogique.

Etant donné que l'apprenant se définit par les actions qu'il mène, nous proposons de réviser la description lexicale du mot **apprendre** afin de rendre compte de la description de la représentation identitaire de l'apprenant dans les corpus lexicographiques. Nous avons choisi d'étudier ce mot car le terme apprendre semble englober la totalité de termes d'actions retrouvées dans les différentes définitions de l'entité lexicale apprenant.

### III. 3.b. Description de la signification de l'entité lexicale : apprendre

#### Définitions du terme Apprendre

- **Trésor de la langue française**

1. Acquérir la connaissance d'une chose par l'exercice de l'intelligence, de la mémoire, des mécanismes gestuels appropriés, etc.
2. Acquérir par l'entraînement la maîtrise des procédés ou des mécanismes permettant de se livrer à une activité déterminée générale ou professionnelle. Apprendre une technique, un métier, un savoir faire.
3. P. ext. [L'obj. désigne ce qui touche la condition hum.] Acquérir par l'expérience, le contact des hommes, etc., la connaissance de ce qui sert pour la conduite de la vie. Apprendre les usages de la société, apprendre le monde.

- **Le lexis Larousse**

Apprendre : [saisir, comprendre]

1. Acquérir une connaissance, recevoir une information que l'on ignorait.
2. Faire apprendre, Faire acquérir la connaissance à quelqu'un.

- **Le petit Robert**

Apprendre [acquérir par l'étude]

1. Acquérir la connaissance de quelque chose.
2. Acquérir un ensemble de connaissance par un travail intellectuel ou par la connaissance.
3. Acquérir une connaissance ou les procédés nécessaires pour la pratiquer.
4. Devenir capable de quelque chose par le travail, l'esprit ou l'expérience.

- **Dictionnaire de l'académie française**

1. Acquérir la connaissance de quelque chose par l'étude, le travail, la pratique, l'expérience.
2. Contracter une habitude, une disposition.
3. Transmettre une connaissance à quelqu'un.
4. Inculquer à quelqu'un une connaissance.

- **Le grand Robert**

1. Se mettre en mesure de connaître une matière, un domaine
2. Devenir capable de par le travail de l'esprit ou de l'expérience, de faire quelque chose, d'exercer, s'initier dans une profession.

A partir des définitions retrouvées dans le corpus lexicographiques, nous procédons à construire la partie stable de la signification en termes de noyau, stéréotypes et possibles argumentatifs de la représentation identitaire du terme **apprenant** par le corpus lexicographique, comme suit :

**X**= Quelqu'un qui enseigne (donc un nominal <+humain>)

**Y**= Quelqu'un qui apprend (donc un nominal <+humain>)

Noyau	Stéréotypes	Possibles argumentatifs
<p>Y aspire à acquérir des connaissances ou des habiletés.</p> <p>Et</p> <p>Y fait des études.</p> <p><b>DC</b></p> <p>Y exerce l'esprit, l'intelligence, ou l'expérience.</p> <p><b>DC</b></p> <p>Y devient capable de connaître ou de faire par l'intervention de X.</p>	<p><b>DC</b> intérêt / besoin / obligation/ désir .....</p> <p><b>DC</b> entraînement/ étude / travail intellectuel / expérience / application de la mémoire / efforts/ contact avec les hommes / recevoir une information /adopter des procédés.....</p> <p><b>DC</b> maîtriser une activité/ profession/ métier / savoir faire.....</p>	<p>Apprenant DC intérêt</p> <p>Apprenant DC besoin</p> <p>Apprenant DC obligation</p> <p>Apprenant DC entraînement</p> <p>Apprenant DC étude</p> <p>Apprenant DC travail intellectuel</p> <p>Apprenant DC expérience</p> <p>Apprenant DC application de la mémoire</p> <p>Apprenant DC contact avec les hommes</p> <p>Apprenant DC recevoir une information</p> <p>Apprenant DC adopter des procédés</p> <p>Apprenant DC maîtriser une activité</p> <p>Apprenant DC métier</p> <p>Apprenant savoir faire</p>

Au niveau du noyau, nous observons que les éléments qui le constituent activent des valeurs axiologiques positives et des valeurs finalisantes, vu que ce mot représente l'utilité de l'entraînement pour acquérir des connaissances ou des habiletés et aussi l'importance de ces compétences pour s'insérer au monde du travail.

Le terme **aspirer** renvoie à des valeurs finalisantes, car l'apprentissage dépend du désir et de la volonté pour réussir un but fixé, soit par l'apprenant ou très souvent par l'enseignant. De sa part, le terme **acquérir** est imprégné des valeurs pragmatiques et finalisantes-volitives, parce que l'acquisition de quelque chose est une activité utile

pour l'être humain, mais elle demande des efforts, la décision de les faire ou de ne pas les faire reposent sur la volonté du sujet pensant.

Les occurrences **connaissances** et **habiletés** inscrivent dans le mot apprendre des valeurs axiologiques positives de type pragmatiques et intellectuelles, car la connaissance est engendrée par la curiosité de l'homme pour le monde et parce que les connaissances servent à le transformer. Pareillement, nous constatons la présence des valeurs finalisantes-volitives et épistémiques, car ces deux termes font référence à l'idée d'un moyen pour arriver à une fin et à la construction de la connaissance théorique ou pratique.

Pour mener à bien ce processus d'acquisition de connaissances ou d'habiletés il est nécessaire de faire des efforts qui conduisent à l'apprentissage. Selon les corpus lexicographiques, il serait question d'**exercer l'esprit**, l'entité « exercer » renvoie à l'idée de se soumettre à un entraînement méthodique afin de développer une connaissance ou habileté. Dès lors, nous constatons que le terme exercer active des valeurs aléthiques-nécessaires et déontiques-obligatoires, car le désir d'apprendre oblige la personne de créer un régime rigoureux d'entraînement qui lui permet d'atteindre ses fins intellectuelles.

L'entité lexicale « **esprit** » fait référence à la substance pensante, et au sujet de la connaissance. C'est pourquoi cette entité est porteuse des valeurs ontologiques, des valeurs axiologiques et finalisantes, à travers l'esprit l'homme connaît le monde, le juge et le transforme.

Le terme **intelligence** fait référence à la fonction mentale d'organisation du réel en pensées, ce terme renvoie donc à des valeurs pragmatiques positives et des valeurs de jugement de vérité, car l'intelligence est utile pour la connaissance du monde et elle décide du caractère vrai ou faux des hypothèses.

Le terme **expérience** entraîne des valeurs de jugement de vérité et pragmatiques car les connaissances acquises par l'expérience permettent de discerner et de confronter la construction de ses propres visions avec le monde et celles des autres, ce qui permet d'agir d'une manière plus efficace dans une situation de transformation du monde.

En ce qui est de la forme verbale **devenir**, elle contient des valeurs finalisantes-volitives parce qu'il s'agit de la mise en action de la volonté pour accomplir un

changement d'état, finalement cette identité active des valeurs pragmatiques positives car ce changement contribue à la transformation du sujet.

Quant au terme **capable**, il active des valeurs pragmatiques positives et finalisantes-volitives, car la capacité de faire quelque chose permet à l'individu de se mettre à exercer une fonction dans le monde du travail ou dans ce qu'il veut faire.

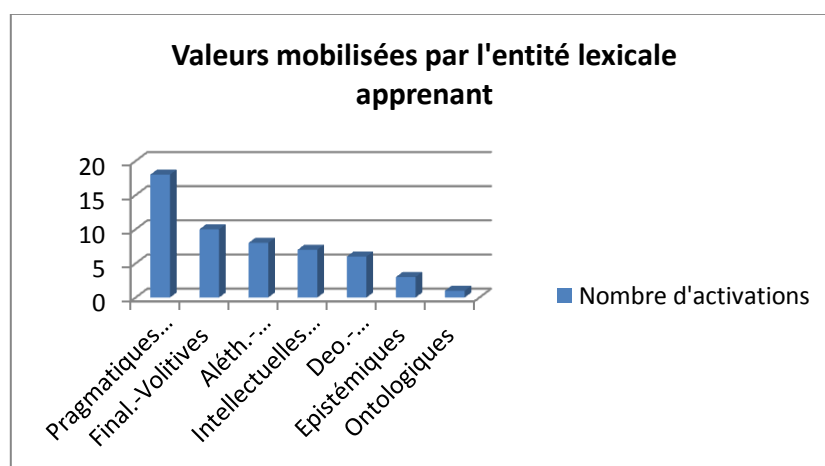
A manière de synthèse nous dressons un digramme qui synthétise les valeurs mobilisées par les éléments du noyau de la représentation lexicale d'apprenant en langue française :

Eléments du noyau	Valeurs
Aspirer	Finalisantes-volitives
Acquérir	Pragmatiques Finalisantes-volitives
Connaissance	Epistémiques Intellectuelles (+) Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
Habilité	Intellectuelles (+) Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
Exercer	Aléthiques-nécessaires Déontiques obligatoires
Esprit	Ontologiques Axiologiques Finalisantes
Intelligence	Pragmatiques (+) Epistémiques
Expérience	Pragmatiques (+)
Devenir	Finalisantes-volitives Pragmatiques (+)
Capable	Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives

Pour ce qui est des valeurs véhiculées par les éléments des stéréotypes des entités lexicales **apprendre** et **apprenant**, nous reprenons celles qui ont été repérées précédemment dans le diagramme afin de présenter les valeurs qui s'y inscrivent.

Stéréotypes	Valeurs
Intérêt	Intellectuelles (+)
Besoin	Aléthiques-nécessaire
Obligation	Déontiques-obligatoire
Entraînement	Aléthiques-nécessaire Pragmatique (+)
Etude	Déontique-obligatoire Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives
Travail intellectuel	Déontique-obligatoires Aléthiques-nécessaires Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives
Expérience	Aléthiques-nécessaires Pragmatiques (+) Epistémiques
Application de la mémoire	Intellectuelles (+) Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
Contact avec les hommes	Aléthiques-nécessaires Pragmatiques (+)
Recevoir une information	Pragmatiques (+) Intellectuelles(+)
Adopter des procédés	Déontique-obligatoires Aléthiques-nécessaires Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
Maîtriser une activité	Pragmatiques (+)
Métier	Pragmatiques (+)
Savoir faire	Aléthiques-nécessaires Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives

A partir du tableau ci-dessous, nous rendons compte des valeurs activées par l'entité lexicale **apprenant** qui a été construite à partir de la synthèse des mots apprenant et apprendre.



En dressant une comparaison entre les valeurs inscrites dans le terme « apprenant » et « apprendre » en français et les valeurs inscrites dans ces termes en anglais nous constatons que dans les deux cas il y a une forte présence des valeurs pragmatiques et finalisantes-volitives. Dans ce cas spécifique, la représentation identitaire dictionnaire de l'apprenant inscrit des valeurs pragmatiques positives (18 activations), finalisantes-volitives (10 activations), aléthiques-nécessaires (8 activations), intellectuelles positives (7 activations), déontiques-obligatoires (6 activations), épistémiques (3 activations) et ontologiques (1 activation).

Nous constatons ainsi qu'en langue française le terme apprenant se définit par son caractère utile, dû au fait que l'apprenant suit une formation pour approfondir sa compréhension du monde et très souvent pour s'insérer dans un milieu professionnel et ainsi participer dans la vie économique d'une société, ceci conduit à l'apprenant à fixer et à accomplir des buts, pour ce faire il suit une méthodologie ou se fait enseigner par quelqu'un, très souvent un enseignant.

### III. 3. b. Description de la signification de l'entité lexicale : enseignant (français)

Maintenant, nous procédons à construire la représentation du terme enseignant dans les corpus dictionnaires français. Pour commencer, nous présentons l'inventaire de définitions correspondant à l'entité lexicale enseignant :

Définitions du terme enseignant
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Le trésor de la langue française</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. [En parlant d'une pers. physique ou morale] Qui a pour fonction d'enseigner. Personnel enseignant.</li> <li>2. Personne dont la profession est d'enseigner, qui a pour cela les connaissances et les diplômes qui la rendent apte à cette fonction dans une ou plusieurs disciplines.</li> <li>3. Personne qui transmet un savoir-faire, des connaissances dans un domaine quelconque.</li> </ol> </li> <li>• <b>Le nouveau Littré</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qui enseigne</li> </ol> </li> <li>• <b>Dictionnaire de l'académie française</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qui enseigne. Par extension. L'ensemble de personnes chargées d'enseigner, instituteur, professeur.</li> <li>2. Celui qui enseigne quelque science, quelque art.</li> <li>3. Qui enseigne, est chargé de l'enseignement.</li> </ol> </li> </ul>

- **Le grand Robert**

1. Qui enseigne au sein des institutions pédagogiques, une personne appartenant au corps d'enseignant.
2. Personne qui enseigne une discipline, un art, une technique, des connaissances, de manière habituelle et le plus souvent organisée.

A partir des éléments présents dans les définitions retenues *supra*, nous nous apercevons que ce terme est défini par les actions menées par l'enseignant *id est* : enseigner une discipline, une science... être chargé de l'enseignement, transmettre un savoir. Sa relation avec l'environnement est démarquée par son lien avec l'apprenant et les institutions éducatives. De même, les enseignants comptent sur une reconnaissance (un diplôme, un titre) qui les autorise à enseigner.

Etant donné que l'identité de l'enseignant s'établit par son action, il nous semble donc nécessaire de présenter les définitions de l'entité lexicale « enseigner ». Ceci nous autorisera à établir la représentation identitaire formulée par les corpus lexicographiques de l'enseignant. Nous procédons à présenter l'inventaire de définitions.

#### Définitions du terme enseigner

- **Trésor de la langue française.**

1. Transmettre un savoir de type scolaire.
2. [L'obj. désigne le contenu, la matière de l'enseign.] Faire savoir par des leçons, par l'exemple.
3. Exercer la profession d'enseignant.
4. L'obj. désigne une pers.] Rendre savant, compétent dans un domaine déterminé.

- **Le nouveau littré.**

1. Faire savoir, démontrer en parlant d'un art, d'une science, en donner des leçons.
2. Faire connaître comme par une sorte de leçon.

- **Dictionnaire de l'académie française.**

v. tr. *XIe siècle, enseigner. Du latin populaire \*insignare, « indiquer », d'où « instruire », du latin classique insignire, « mettre une marque, signaler, distinguer ».*

1. Transmettre un savoir, la connaissance d'une discipline, d'une science, d'un art.
2. Affirmer, soutenir dans son enseignement.
3. Apprendre, inculquer, prôner. Instruire.

- **Le petit Robert et le grand Robert.**

1. Faire connaître.
2. Transmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile certaines connaissances.



3. Apprendre à quelqu'un, par une sorte de leçon ou par l'exemple.

• **Le lexis Larousse**

1. lui en faire acquérir la connaissance ou la pratique
2. Instruire quelqu'un.

Partant de la base de la définition des termes « enseignant » et « enseigner », nous observons que l'action de l'enseignant retombe sur quelqu'un : un apprenant, un apprenti, un élève, voire un disciple. Pour autant la reconstruction de la représentation de l'identité de l'enseignant devrait comprendre ce caractère symbiotique. A partir de cette prémisse, et de la synthèse des définitions de deux entités présentées auparavant nous procédons à reconstruire la partie stable de la signification de l'entité lexicale **enseignant**.

**X**= Quelqu'un qui enseigne (donc un nominal <+humain>)

**Y**= Quelqu'un qui apprend (donc un nominal <+humain>)

Noyau	Stéréotypes	Possibles argumentatifs
X cherche à transmettre un savoir ou une habileté	<b>DC</b> instruire /institutions pédagogiques/ apprenant/ science / art /discipline / domaine / communiquer / guider /leçon/ compréhension	Enseignant dc instruire Enseignant dc institutions pédagogiques Enseignant dc apprenant Enseignant dc science Enseignant dc art
<b>DC</b> X maîtrise des connaissances	<b>DC</b> compétences / savoirs / discipline domaine	Enseignant dc discipline Enseignant dc domaine Enseignant dc communiquer Enseignant dc guider Enseignant dc leçon
Et	.....	Enseignant dc compréhension Enseignant dc compétences Enseignant dc savoirs
X compte avec la reconnaissance	<b>DC</b> diplôme / concours / autorisation / compétent /pouvoir / parcours professionnelle.....	Enseignant dc discipline domaine Enseignant dc diplôme Enseignant dc concours Enseignant dc autorisation Enseignant dc compétent Enseignant dc pouvoir Enseignant dc parcours professionnelle
<b>DC</b> X transmet un savoir de manière méthodique et habituelle	.....	Enseignant dc effort Enseignant dc planification Enseignant dc habitudes Enseignant dc travail intellectuel
<b>DC</b> Y apprend	<b>DC</b> effort / organisation / planification / habitudes/ travail intellectuel	Enseignant dc effort Enseignant dc planification Enseignant dc habitudes Enseignant dc travail intellectuel

Dans la construction du noyau, nous avons repris les caractéristiques de l'enseignant, entant qu'être savant ou habile qui possède la reconnaissance sociale pour exercer cette profession, également nous avons introduit la présence de l'apprenant

comme celui sur lequel l'enseignant dresse une action qui lui conduit à apprendre. Nous allons analyser les valeurs qui inscrivent les éléments qui composent le noyau de l'entité lexicale « **enseignant.** »

La forme verbale **chercher** inscrit dans le terme enseignant des valeurs finalisantes-volitives, car l'action pédagogique d'un professeur est le résultat de sa volonté et de son intention pour faire connaître quelque chose, il se propose un but d'enseignement. De même, cette entité est porteuse des valeurs pragmatiques positives en raison de l'utilité de l'enseignement pour celui qui le reçoit.

Le terme **transmettre** est porteur des valeurs pragmatiques positives, car la communication des savoirs facilite le processus d'enseignement et apprentissage, ce terme active aussi le pôle axiologique positif à partir de la suite savoir et habiletés.

A l'intérieur des entités **savoir** et **habiletés** nous remarquons la présence des valeurs intellectuelles positives, en raison de l'intérêt que la connaissance et le savoir-faire déclenchent chez l'individu, également ces termes inscrivent des valeurs pragmatiques positives dû à l'utilité de la connaissance dans la transformation de l'être et de son environnement et des valeurs finalisantes-volitives ainsi que des valeurs épistémiques.

L'occurrence **maîtrise** fait penser à la connaissance approfondie d'un domaine ou d'une discipline, elle renvoie donc à des valeurs aléthiques-nécessaires, déontiques-obligatoires et épistémiques, vu qu'un enseignant doit connaître son domaine d'enseignement et son savoir disciplinaire principal : la pédagogie. Cette connaissance lui permettra de faire des jugements sur le monde. Egalement, ce terme renvoie à des valeurs pragmatiques positives en raison de la pertinence d'un professeur qui connaît bien son domaine d'expertise.

Quant à l'élément du noyau **reconnaissance**, il insère des valeurs pragmatiques positives et déontiques-obligatoires, du fait que la personne qui désire devenir enseignant doit compter avec la reconnaissance officielle d'une institution pour pouvoir exercer son métier. Cette occurrence renvoie aussi à des valeurs hédoniques-affectives car la reconnaissance contribue à la formation de l'estime de soi, dans ce cas de l'enseignant ou du futur enseignant.

Finalement, les mots **méthodique** et **habituelle** activent des valeurs aléthiques nécessaires et déontiques obligatoires, ces mots renvoient à l'idée du devoir suivre une méthode pour atteindre les buts fixés ; de même nous identifions des valeurs pragmatiques grâce à l'utilité d'une méthode et la pratique habituelle pour acquérir des connaissances ou des habiletés.

Afin de rendre compte des valeurs inscrites dans la strate du noyau, nous présentons ce tableau qui recueille les valeurs repérées dans chacun des termes.

Eléments du noyau	Valeurs
Chercher	Finalisantes-volitives Pragmatiques (+)
Transmettre	Pragmatiques (+)
Savoir	Intellectuelles (+) Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives Epistémique
Habiletés	Intellectuelles (+) Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives Epistémique
Maîtrise	Aléthiques-nécessaires Déontiques-obligatoires Pragmatiques (+)
Reconnaissance	Pragmatiques Hédoniques-affectives
Méthodique	Pragmatiques (+)
Habituelle	Aléthiques nécessaires Déontiques obligatoires Pragmatiques (+)

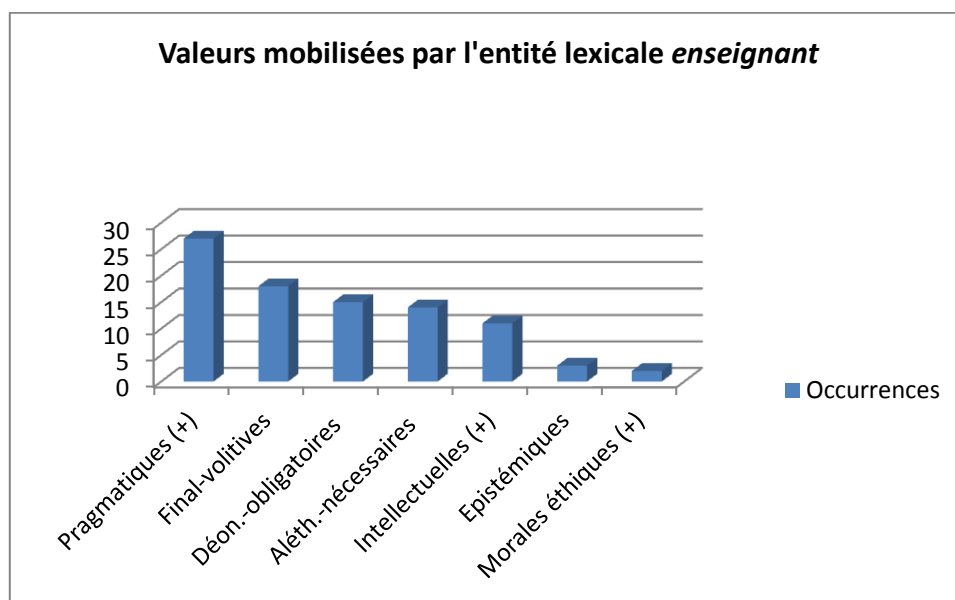
Maintenant nous passons à identifier les valeurs qui s'inscrivent dans la strate des stéréotypes du terme **enseignant**. Dans la colonne de gauche nous présentons le stéréotype et à droite les valeurs qui s'y inscrivent.

Stéréotypes	Valeurs
Instruire	Aléthiques-nécessaires Déontiques-obligatoires Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives
Institutions pédagogiques	Déontiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Apprenant	Aléthiques-nécessaires Déontiques-obligatoires Pragmatiques (+)

	Intellectuelles (+)
Science	Aléthiques-nécessaires Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Art	Aléthiques-nécessaires Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Esthétiques (+)
Discipline	Aléthiques-nécessaires Déontiques-obligatoires Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
Communiquer	Aléthiques-nécessaires Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
Guider	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives Ethiques-morales
Leçon	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives
Compréhension	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives
Compétences	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives Intellectuelles (+)
Concours	Aléthiques-nécessaires Déontiques-obligatoires Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
Autorisation	Aléthiques-nécessaires Déontiques-obligatoires Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
Pouvoir	Pragmatiques Finalisantes-volitives Déontiques Morales-éthiques
Parcours professionnelle	Déontiques-obligatoires Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
Travail intellectuel	Aléthiques-nécessaires Déontiques-obligatoires Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
Habitudes	Aléthiques-nécessaires Déontiques-obligatoires Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
Planification	Aléthiques-nécessaires Déontiques-obligatoires Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
Effort	Aléthiques-nécessaires Déontiques-obligatoires

Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives Hédoniques-affectives (+/-)
---

Le diagramme ci-dessous présente les valeurs insérées dans le terme **enseignant**, nous présentons ainsi les nombres d'activations de chacune des valeurs dans les occurrences que nous venons d'analyser.



En somme, l'identité de l'enseignant se définit par les actions qu'il mène *id est* enseigner, transmettre des connaissances ou des savoir-faire, en ce qui concerne les valeurs il s'agit de quelqu'un qui est savant parce qu'il possède la maîtrise de son domaine d'enseignement et aussi les compétences pédagogiques pour enseigner. Ces connaissances sont reconnues officiellement par les diplômes ou les concours pour devenir enseignant. Finalement, l'enseignant se trouve bien délimité par l'espace, souvent une institution pédagogique, et surtout son existence dépend de celui qui reçoit les enseignements, c'est-à-dire l'apprenant, nous sommes encore face à une relation de symbiose.

Quant aux valeurs inscrites dans le terme **enseignant** nous corroborons la forte présence de valeurs pragmatiques positives (27 activations), finalisantes-volitives (18 activations), déontiques-obligatoires (15 activations), et aléthiques-nécessaires (14 activations) et avec une présence plus faible de valeurs intellectuelles positives (11 activations), épistémiques (3 activations), et morales-éthiques (2 activations).

Nous observons que l'enseignant se définit par sa place primordiale dans la société comme celui qui possède des connaissances sur un domaine, cette connaissance se conjugue avec un savoir pédagogique qui va lui permettre d'atteindre certains les buts pédagogiques fixés et d'assurer la qualité et la pertinence de l'enseignement. C'est pourquoi à cette profession s'associent certains devoirs et obligations professionnelles telles que la préparation des cours, l'évaluation des étudiants etc.

### III.4.a. Description de la signification de l'entité lexicale : *estudiante* (apprenant) (espagnol)

A partir des dictionnaires de langue espagnole référenciés auparavant, nous proposons de construire la description de la signification du mot *estudiante* (apprenant), en termes de noyau, des stéréotypes et des possibles argumentatifs. Voici la définition du mot *estudiante* retrouvée dans les corpus dictionnaires.

Définitions en espagnol de <i>estudiante</i>	Traduction en français
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Enciclopedia del idioma. Martin Alonso.</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Persona que actualmente está cursando en una universidad o institución educativa.</li> <li>2. El que es dado al estudio o a la lectura.</li> </ol> </li> <li>• <b>Diccionario del español actual. Manuel Seco</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Persona que cursa estudios de enseñanza media o superior.</li> </ol> </li> <li>• <b>Diccionario del uso del español. María Moliner</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Persona que cursa estudios particularmente de grado secundario o superior.</li> <li>2. Persona que recibe educación, con respecto al que se la da o al colegio o establecimiento en donde la recibe.</li> </ol> </li> <li>• <b>DRAE</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. adj. Que estudia. U. m. c. s.</li> <li>2. com. Persona que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza.</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Enciclopedia del idioma. Martin Alonso.</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quelqu'un qui, au temps présent, fait des études dans une université ou dans un centre d'enseignement.</li> <li>2. Celui qui est porté par l'étude ou par la lecture.</li> </ol> </li> <li>• <b>Diccionario del español actual. Manuel Seco</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quelqu'un qui fait des études dans l'enseignement secondaire ou supérieur.</li> </ol> </li> <li>• <b>Diccionario del uso del español. María Moliner</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quelqu'un qui fait des études, particulièrement dans l'enseignement secondaire ou supérieur.</li> <li>2. Quelqu'un qui reçoit l'éducation par rapport à celui qui la concède ou par rapport à un collège ou à un centre d'enseignement.</li> </ol> </li> <li>• <b>Diccionario RAE</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quelqu'un qui étudie</li> <li>2. C'est une personne qui fait des études dans un centre d'enseignement.</li> </ol> </li> </ul>

Au premier égard, nous remarquons que l'entité lexicale *estudiante* (apprenant) se définit dans sa totalité par les actions que l'apprenant mène : « *cursar estudios, estudiar, leer, recibir la educación* » (faire des études, étudier, lire, recevoir l'éducation) et en plus son action s'encadre dans un contexte bien déterminé « l'université, les institutions éducatives etc. » De même, l'apprentissage est souvent orienté par un enseignant.

En vue de rendre compte des valeurs qui s'inscrivent dans le terme *estudiante* nous présentons les définitions du mot *estudiar* qui contient les autres actions décrites par le corpus dictionnaires de « *estudiante.* » Voici la définition du mot *estudiar* (étudier) retrouvée dans le corpus dictionnaire.

Définitions en espagnol de <i>estudiar</i>	Traduction en français
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Enciclopedia del idioma. Martin Alonso.</b></li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ejercitar el entendimiento para adquirir el conocimiento de una cosa.</li> <li>2. Aplicar el entendimiento a conocer alguna cosa y en especial trabajo empleado en aprender o cultivar una ciencia o arte.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Enciclopedia del idioma. Martin Alonso.</b></li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exercer la pensée afin d'acquérir la connaissance sur quelque chose.</li> <li>2. Exercer la pensée afin de connaître quelque chose, spécialement le travail employé à apprendre ou à cultiver une science ou un art.</li> </ol>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Diccionario del español actual. Manuel Seco.</b></li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicar la inteligencia a aprender o comprender algo o a alguien *especialmente mediante la lectura.</li> <li>2. Tener una materia como objeto de consideración intelectual.</li> <li>3. Recibir la enseñanza de cierto centro o de cierto profesor.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Diccionario del español actual. Manuel Seco.</b></li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exercer l'intelligence afin d'apprendre ou comprendre quelque chose ou quelqu'un *spécialement par la lecture.</li> <li>2. Avoir une matière tant qu'objet de considération intellectuelle.</li> <li>3. Recevoir l'enseignement d'un certain enseignant ou centre d'enseignement.</li> </ol>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Diccionario del uso del español. María Moliner.</b></li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicar la inteligencia a aprender o a comprender algo, particularmente leer atentamente lo que dice un libro sobre determinada materia para entenderlo.</li> <li>2. Recibir enseñanza de cierto centro o profesor.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Diccionario del uso del español. María Moliner.</b></li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exercer l'intelligence afin d'apprendre ou comprendre, notamment lire attentivement ce qu'un livre dit sur un sujet en particulier afin de le comprendre.</li> <li>2. Recevoir l'enseignement d'un certain enseignant ou centre d'enseignement.</li> </ol>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Diccionario Julio Caseres.</b></li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ejercitar el entendimiento para comprender una cosa.</li> <li>2. Ejercitar el gusto, los sentidos o la habilidad manual para el cultivo de un arte o un oficio.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Diccionario Julio Caseres.</b></li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exercer la pensée afin de comprendre.</li> <li>2. Exercer les sens, ou l'habileté manuelle afin d'apprendre un art ou un métier.</li> </ol>

• **Diccionario de régimen y construcción Caro y Cuervo.**

1. Poner interés y cuidado en la realización o consecución de una cosa
2. Analizar, examinar, someter a observación una cosa para conocerla, comprenderla o darla a conocer.

• **Diccionario ideológico de la lengua española. Manuel Caseres.**

1. Desarrollar, perfeccionar las habilidades intelectuales y morales de una persona.
2. Ejercitar el entendimiento para entender una cosa.

• **DRAE**

1. tr. Ejercitar el entendimiento para alcanzar o comprender algo.
2. tr. Cursar en las universidades o en otros centros docentes.

• **Diccionario de régimen y construcción Caro y Cuervo.**

1. Faire attention et s'intéresser à la réalisation et à l'accomplissement de quelque chose.
2. Analyser, examiner et soumettre à l'observation quelque chose pour la connaître, la comprendre ou la faire connaître.

• **Diccionario ideológico de la lengua española. Manuel Caseres.**

1. Développer et perfectionner les habiletés intellectuelles et morales d'une personne
2. Exercer la pensée pour la compréhension.

• **DRAE**

1. Exercer la pensée afin d'atteindre ou comprendre quelque chose.
2. Faire des études aux universités ou dans d'autres centres d'enseignement.

En nous basant sur la synthèse des définitions de « apprenant » (*estudiante*) et « étudier » (*estudiar*) en espagnol, nous procéderons à la construction de la partie stable de la représentation identitaire dictionnaire de « *estudiante* » (apprenant).

X= Quien enseña (donc un nominal <+humain>)

Y= Quien aprende (donc un nominal <+humain>)

Noyau	Stéréotypes	Possibles argumentatifs
Y se interesa en la comprensión y en el conocimiento del mundo	DC deseo / objetivo / curiosidad .....	Estudiante DC deseo Estudiante DC objetivo Estudiante DC curiosidad Estudiante DC interés Estudiante DC obligación Estudiante DC progreso Estudiante DC recibir enseñanzas Estudiante DC lecciones Estudiante DC centros educativos
<b>Et</b>		Estudiante DC profesor Estudiante DC responsabilidad Estudiante DC leer Estudiante DC materias Estudiante DC disciplina Estudiante DC libros Estudiante DC inteligencia
Y que cursa estudios	DC interés / obligación / objetivo / progreso / recibir enseñanzas / lecciones / centros educativos / profesor / responsabilidad.....	Estudiante DC método Estudiante DC trabajo Estudiante DC aprendizaje Estudiante DC entendimiento Estudiante DC cultivar una ciencia o arte
<b>DC</b>	DC leer / materias / disciplina/ libros.....	
Y ejercita el entendimiento, el pensamiento, la inteligencia	DC inteligencia / método / trabajo .....	
<b>DC</b>		
Y esfuerzas sus facultades intelectuales		
<b>DC</b>		



Y alcanza un objetivo gracias a las acciones de X	DC Aprendizaje, entendimiento, cultivar una ciencia, un arte, iniciarse en una profesión /desarrollo / perfeccionamiento .....	Estudiante DC iniciarse en una profesión Estudiante DC perfeccionamiento
---	--	---

Nous effectuons la traduction en français du digramme ci-dessus:

**X**= Quelqu'un qui enseigne (donc un nominal <+humain>)

**Y**= Quelqu'un qui apprend (donc un nominal <+humain>)

Noyau	Séréotypes	Possibles argumentatifs
Y s'intéresse à la compréhension et à la connaissance du monde.	DC désir / objectif / curiosité .....	Apprenant DC désir Apprenant DC objectif Apprenant DC curiosité Apprenant DC intérêt
<b>Et</b>		Apprenant DC obligation Apprenant DC progrès
Y fait des études	DC intérêt / obligation / objectifs / progrès / recevoir enseignements / leçons / centres d'enseignement / professeur	Apprenant DC recevoir des enseignements Apprenant DC leçons Apprenant DC centres d'enseignements
<b>DC</b> Y exerce l'esprit et la pensée	responsabilité .....	Apprenant DC professeur Apprenant DC responsabilité
<b>DC</b> Y fait des efforts de ses facultés intellectuelles	DC lire / matières, discipline / livres.....	Apprenant DC lire Apprenant DC matières Apprenant DC discipline Apprenant DC livres
<b>DC</b> Y accomplit un but grâce aux actions menées par X	DC intelligence / méthode / travail	Apprenant DC intelligence Apprenant DC méthode Apprenant DC travail Apprenant DC apprentissage
	DC apprentissage / compréhension / cultiver une science, un art / s'initier dans une profession /développement / perfectionnement	Apprenant DC compréhension Apprenant DC cultiver une science ou un art Apprenant DC s'initier dans une profession Apprenant DC perfectionnement

Dans le noyau du mot apprenant nous remarquons la forte présence des valeurs finalisantes-volitives, épistémiques et pragmatiques positives. Analysons la configuration de ces valeurs dans les éléments qui composent le noyau de l'entité lexicale *estudiante*.

Le terme *interesarse en* (s'intéresser à) porte des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives, autorisées par la présence des termes compréhension et connaissance, parce que le désir de connaître le monde provoque l'intérêt intellectuel et la plaisir pour exercer la pensée pour l'étude du monde. Egalement, nous observons la présence des valeurs finalisantes-volitives puis que l'intérêt dépend de la volonté et du désir du sujet pensant pour apprendre.

Quant aux termes *comprensión* (compréhension) et *conocimiento* (connaissance) portent des valeurs intellectuelles et pragmatiques positives, en raison de l'importance de la connaissance pour transformer le monde, pareillement nous identifions la présence des valeurs finalisantes et épistémiques car l'objectif de la compréhension est la construction des connaissances.

Les valeurs intellectuelles sont aussi inscrites dans le noyau par l'élément *cursar estudios* (faire des études) vu l'intérêt que le monde académique peut provoquer chez quelqu'un, ce qui active le pôle axiologique positif ou au contraire par la souffrance que les études peuvent provoquer, ce qui active le pôle axiologique négatif. Nous identifions aussi la présence des valeurs aléthiques-nécessaires et déontiques-obligatoires ainsi que pragmatiques positives, puis qu'il est important de poursuivre des études pour s'initier dans le monde du travail. De même, ce terme est porteur de valeurs finalisantes-volitives, car normalement la décision de faire des études dépend de la volonté du sujet-pensant ou, dans certains cas, de la volonté de quelqu'un d'autre (les parents par exemple).

Nous constatons aussi l'inscription des valeurs aléthiques-nécessaires et déontiques-obligatoires par l'élément du noyau *Ejercicio del entendimiento* (exercice de l'esprit), du fait que celui qui désire faire des études doit faire des efforts pour accomplir son but. En outre, des valeurs finalisantes-volitives s'y insèrent car l'exercice de l'esprit dépend de la volonté de celui qui étudie.

Pour accomplir le but l'apprenant doit aussi faire des efforts des facultés intellectuelles (*Esfuerzo de las facultades intelectuales*) ; cet élément du noyau active des valeurs axiologiques bivalentes, car les efforts peuvent produire du plaisir quand l'étudiant ressent les résultats et le progrès mais aussi ces efforts peuvent produire la

souffrance ou l'épuisement. Egalement, nous identifions des valeurs pragmatiques positives car les efforts conduisent normalement à l'achèvement d'un but.

Finalement, *Alcanzar un objetivo* (accomplir un but) est chargé de valeurs pragmatiques et hédoniques-affectives positives car les résultats des efforts se transforment en apprentissages, en progrès personnel ou professionnel ainsi que des valeurs finalisantes-volitives car il est question d'atteindre un but fixé.

Ensuite, nous dressons un cadre qui rend compte de l'inscription des valeurs complexes à l'intérieur des éléments du noyau, ceci permettra de faire une lecture synthétique de l'analyse des valeurs inscrites.

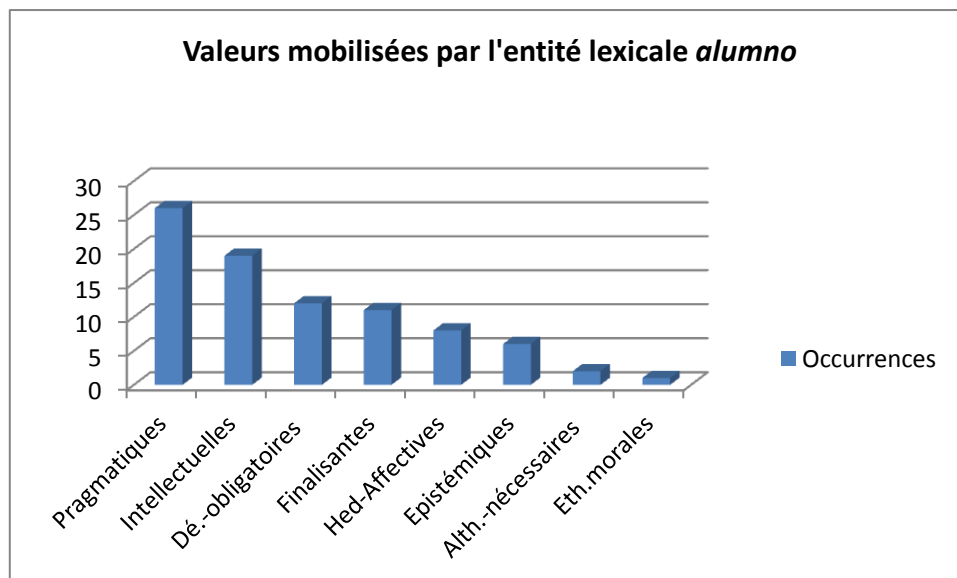
Eléments du noyau	Traduction en Français	Valeurs
<i>Interesarse en</i>	S'intéresser à	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives
<i>Comprensión</i>	Compréhension	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes Epistémiques
<i>Conocimiento</i>	Connaissance	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes Epistémiques
<i>Cursar estudios</i>	Faire des études	Intellectuelles (+) (-) Aléthiques-nécessaires Déontiques-obligatoires Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Ejercicio del entendimiento</i>	Exercice de l'esprit	Aléthiques nécessaires Déontiques obligatoires Finalisantes-volitives
<i>Esfuerzo</i>	Effort	Hédoniques-affectives (+) (-) Pragmatiques (+)
<i>Alcanzar un objetivo</i>	Accomplir un but	Hédoniques-affectives (+) Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives

Après l'analyse détaillée des éléments du noyau, quant aux valeurs qui s'y inscrivent, nous nous pencherons sur l'analyse des valeurs sociales présentes dans la strate des stéréotypes de l'entité *estudiante* (apprenant).

<b>Stéréotypes</b>	<b>Traduction en Français</b>	<b>Valeurs</b>
<i>Deseo</i>	Désir	Finalisantes
<i>Objetivo</i>	Objectif	Hédoniques-affectives (+) Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Curiosidad</i>	Curiosité	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Volitives
<i>Interés</i>	Intérêt	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives
<i>Obligación</i>	Obligation	Déontiques-obligatoire Pragmatiques (-) Hédoniques-affectives (-)
<i>Progreso</i>	Progrès	Pragmatiques (+) Hédoniques-affectives (+) Volitives
<i>Recibir enseñanzas</i>	Recevoir des enseignements	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives
<i>Lecciones</i>	Leçons	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Centros educativos</i>	Centres d'enseignements	Déontiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Profesor</i>	Professeur	Déontiques-obligatoire Intellectuelles (+) Déontiques
<i>Responsabilidad</i>	Responsabilité	Déontiques-obligatoire Ethiques-Morales (+) Finalisantes-volitives
<i>Leer</i>	Lire	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Materias</i>	Matières	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Disciplina</i>	Discipline	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Libros</i>	Livres	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Déontiques
<i>Inteligencia</i>	Intelligence	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Método</i>	Méthode	Déontiques-obligatoire Intellectuelles (+) Pragmatiques (+)
<i>Trabajo</i>	Travail	Déontiques-obligatoire Pragmatiques (+) Hédoniques-affectives (+) (-) Aléthiques
<i>Aprendizaje</i>	Apprentissage	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives

<i>Entendimiento</i>	Compréhension	Déontiques-obligatoires Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Cultivar una ciencia o arte</i>	Cultiver une science ou un art	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Iniciarse en una profesión</i>	S'initier dans une profession	Pragmatiques (+) Hédoniques-affectives (+) (-)
<i>Perfeccionamiento</i>	Perfectionnement	Pragmatiques (+) Hédoniques-affectives (+) Finalisantes-volitives

A partir de l'analyse précédente, le diagramme suivant rend compte du pourcentage de l'activation des valeurs complexes dans l'entité lexicale *estudiante* (apprenant). Ceci va nous permettre de faire des analyses comparatives ultérieurement.



En guise de conclusion, nous pouvons établir que l'identité de « *estudiante* » (apprenant) se caractérise en termes d'actions par le fait de poursuivre des études mais aussi, par son intérêt pour la connaissance et la compréhension du monde. Cependant cet apprentissage s'accomplit souvent grâce à la direction d'un enseignant et aux efforts personnels de l'apprenant, il se démarque aussi dans un territoire bien établi, les institutions éducatives. On s'attend de lui qu'il fasse des efforts et qui mène une application méthodique de sa pensée et de son esprit pour achever ces buts intellectuels et personnels grâce à l'orientation d'un enseignant.

Egalement, nous pouvons constater que, comme en anglais et en français, les entités *estudiante* et *estudiar* activent dans une forte mesure des valeurs pragmatiques

(26 activations), intellectuelles (19 activations), déontiques-obligatoires (12 activations) finalisantes (11 activations), et dans une faible mesure des valeurs hédoniques affectives (8 activations), épistémiques (6 activations), aléthiques-nécessaires (2 activations) et éthiques-morales (1 activations).

### III.4.b. Description de la signification de l'entité lexicale : *profesor* (enseignant) (espagnol)

Ci-dessous nous présentons les définitions dictionnaires du mot *profesor* (enseignant) afin de construire la partie stable de la signification.

Définitions en espagnol de <i>profesor</i>	Traduction en français
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Enciclopedia del idioma y DRAE</b> 1. Persona que ejerce o enseña una ciencia o un arte.</li> <li>• <b>Diccionario ideológico de la lengua española. Manuel Caseres.</b> 1. Persona que enseña una ciencia o arte.</li> <li>• <b>Diccionario del español actual. Manuel Seco</b> 1. Persona que enseña una ciencia o arte. <i>Un buen profesor de francés no se contentara con un conocimiento perfecto de la lengua, sino que deberá sentir inquietud por su metodología.</i> 2. Persona de gran sabiduría o habilidad en una ciencia o arte. 3. Persona que tiene el título para enseñar. 4. Persona de gran sabiduría o habilidad que enseña una ciencia o arte.</li> <li>• <b>Diccionario del uso del español. María Moliner.</b> 1. Persona que enseña una determinada materia: "profesor de física de dibujo..." 2. En sentido amplio, persona que enseña cualquier cosa, generalmente con respecto a quien recibe la enseñanza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Enciclopedia del idioma y DRAE</b> 1. Quelqu'un qui exerce ou enseigne une science ou un art.</li> <li><b>Diccionario ideológico de la lengua española. Manuel Caseres.</b> 1. Quelqu'un qui enseigne une science ou un art.</li> <li>• <b>Diccionario del español actual. Manuel Seco</b> 1. Quelqu'un qui enseigne une science ou un art. <i>Un bon enseignant de français ne se contentera pas avec une connaissance parfaite de la langue, mais il devra s'inquiéter par sa méthodologie.</i> 2. Quelqu'un qui possède un grand savoir ou habileté pour une science ou un art. 3. Quelqu'un qui possède des diplômes pour enseigner. 4. Quelqu'un qui possède un grand savoir ou habileté pour une science ou un art.</li> <li>• <b>Diccionario del uso del español. María Moliner.</b> 1. Quelqu'un qui enseigne une matière spécifique : « l'enseignant de physique, d'art ... » 2. Généralement, celui qui enseigne quelque chose par rapport à la personne qui reçoit l'enseignement.</li> </ul>

Selon le corpus dictionnaire le *profesor* (enseignant) se définit essentiellement par son action : *enseñar* (enseigner). Nous nous sentons donc obligés de prendre aussi en considération le verbe *enseigner*, car dans la définition de *profesor* nous trouvons que l'enseignant se définit par son action. En ce qui concerne les traits

caractéristiques nous trouvons qu'il est décrit par le corpus dictionnaire comme une personne savante ou qui possède des grandes habiletés et en plus qui s'inquiète pour développer son savoir pédagogique. De même, nous trouvons dans le corpus dictionnaire que l'enseignant est traversé par sa discipline d'instruction et son savoir pédagogique.

Vu que notre intérêt est de rendre compte de la représentation identitaire du *profesor* (enseignant), nous soumettons à l'analyse les définitions de la forme verbale *enseñar* comme suit :

Définitions en espagnol de <i>enseñar</i>	Traduction en français
<ul style="list-style-type: none"> <li> <b>Diccionario de régimen y construcción Caro y Cuervo</b>   <i>El sentido originario es marcar, designar y de allí se pasó al de instruir.</i>   <ol style="list-style-type: none"> <li>Dirigir y perfeccionar con disciplina y el ejemplo el sentimiento, hábitos e inteligencia del niño o del joven.</li> <li>En general, comunicar a otro una cosa para que la persona aprenda.</li> <li>Ilustrar la razón de una persona con los conocimientos que pueden perfeccionar su ser.</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> <b>Diccionario de régimen y construcción Caro y Cuervo</b>   <i>Le sens originaire est marquer, indiquer, à partir de cela le sens s'est élargi à instruire.</i>   <ol style="list-style-type: none"> <li>Diriger et perfectionner par la discipline et l'exemple les sentiments, les habitudes et l'intelligence de l'enfant ou des jeunes.</li> <li>En général, communiquer à une autre personne quelque chose pour qu'il l'apprenne.</li> <li>Illustrer la raison de quelqu'un avec les connaissances qui sont censées perfectionner son être.</li> </ol> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li> <b>Diccionario del español actual. Manuel Seco</b>   <ol style="list-style-type: none"> <li>Hacer saber o hacer ver algo abstracto a alguien.</li> <li>Hacer que una persona aprenda una cosa</li> <li>Hacer que una persona o animal aprendan a hacer algo.</li> <li>Ejercer la enseñanza</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> <b>Diccionario del español actual. Manuel Seco</b>   <ol style="list-style-type: none"> <li>Faire savoir ou faire observer quelque chose d'abstrait à quelqu'un.</li> <li>Faire que quelqu'un apprenne quelque chose.</li> <li>Exercer l'enseignement.</li> </ol> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li> <b>DRAE</b>   <ol style="list-style-type: none"> <li>Dirigir, encaminar, doctrinar.</li> <li>Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos,</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> <b>DRAE</b>   <ol style="list-style-type: none"> <li>Dirigir, orienter, endoctriner.</li> <li>Développer ou perfectionner les facultés intellectuelles et morales de l'enfant ou des jeunes par les préceptes, par l'entraînement, par l'exemplification.</li> </ol> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li> <b>Diccionario del uso del español. María Moliner</b>   <ol style="list-style-type: none"> <li>Preparar la inteligencia y el carácter de los niños para que vivan en sociedad. Pedagogía. *Enseñar a alguien las normas de *cortesía. Preparar a alguien para cierta función o para vivir en cierto ambiente o de cierta manera: "Educar a un príncipe.</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li> <b>Diccionario del uso del español. María Moliner</b>   <ol style="list-style-type: none"> <li>Eduquer l'intelligence et le caractère des enfants pour qu'ils vivent en société. Pédagogie. *Enseigner à quelqu'un les normes de courtoisie. Préparer quelqu'un pour une fonction ou pour vivre dans une certaine ambiance ou d'une manière déterminée : « Eduquer un prince. »</li> </ol> </li> </ul>

En observant les définitions tirées du corpus lexicographique, nous remarquons que l'action de l'enseignant se définit par le développement et le perfectionnement des facultés intellectuelles et morales chez l'enfant ou chez les jeunes en attendant comme résultat la transformation de l'être et l'acquisition des connaissances et des habiletés qui serviront de base pour s'introduire dans la société et le monde du travail.

A partir de la synthèse des définitions des mots *profesor* (enseignant) et *enseñar* (enseigner), nous proposons cette description de la signification lexicale pour la construction de la représentation identitaire du terme *profesor* (enseignant).

**X**= Quien enseña (donc un nominal <+humain>)

**Y**= Quien aprende (donc un nominal <+humain>)

Noyau	Stéréotypes	Possibles argumentatifs
X es sabio / hábil	DC sabiduría / habilidad / arte /ciencia / conocimiento / inteligencia .....	Profesor DC sabiduría Profesor DC habilidad Profesor DC arte Profesor DC ciencia Profesor DC conocimiento Profesor DC inteligencia
<b>Et</b>		
X posee el reconocimiento	DC diploma / título/ credibilidad / nombramiento .....	Profesor DC diploma Profesor DC título Profesor DC credibilidad Profesor DC nombramiento
<b>DC</b>		
X puede desarrollar, dirigir , orientar las facultades de Y,	DC ilustrar / hacer ver / hacer saber / preparar la inteligencia / preparar el carácter .....	Profesor DC ilustrar Profesor DC hacer ver Profesor DC hacer saber Profesor DC preparar la inteligencia Profesor DC preparar el carácter
<b>Et</b>		
X comunica conocimientos a Y	DC ejemplificar/ ilustrar .....	Profesor DC disciplina Profesor DC rigurosidad Profesor DC continuidad Profesor DC ejemplo Profesor DC ejercicios
<b>DC</b>		
X aplica un método	DC disciplina /rigor / continuidad / ejemplo / ejercicios /entrenamiento .....	Profesor DC ejemplificar Profesor DC aprender a hacer Profesor DC perfeccionar facultades Profesor DC saber vivir en sociedad Profesor DC ejercer una cierta función
<b>DC</b>		
Y se desarrolla	DC aprender a hacer / perfeccionar las facultades / saber vivir en sociedad /ejercer una cierta función / transformación.....	Profesor DC transformación

**X**= Celui qui enseigne (donc un nominal <+humain>)

**Y**= Celui qui apprend (donc un nominal <+humain>)



Noyau	Stéréotypes	Possibles argumentatifs
X est savant / habile	DC savoir / habileté / art / science / connaissance / intelligence .....	Enseignant DC savoir Enseignant DC habilité Enseignant DC art Enseignant DC science Enseignant DC connaissance Enseignant DC intelligence
Et		Enseignant DC diplôme Enseignant DC titre Enseignant DC crédibilité Enseignant DC désignation Enseignant DC illustrer Enseignant DC Faire se rendre compte
X possède la reconnaissance	DC diplôme / titre /crédibilité / habilitation .....	Enseignant DC Faire savoir Enseignant DC préparer l'intelligence Enseignant DC préparer le caractère Enseignant DC discipline Enseignant DC rigueur Enseignant DC continuité Enseignant DC exemple Enseignant DC s'exercer Enseignant DC apprendre à faire Enseignant DC perfectionner les facultés
<b>DC</b>		
X développe, dirige, oriente les facultés de Y	DC illustrer / faire rendre compte/ faire savoir / préparer l'intelligence / préparer le caractère / entraîner .....	Enseignant DC discipline Enseignant DC rigueur Enseignant DC continuité Enseignant DC exemple Enseignant DC s'exercer Enseignant DC apprendre à faire Enseignant DC perfectionner les facultés
Et		
X communique des connaissances à Y	DC Illustrer / exemplifier .....	Enseignant DC savoir vivre en société Enseignant DC exercer une fonction Enseignant DC transformation
<b>DC</b>		
X applique une méthode	DC discipline / rigueur / continuité / exemple / exercices .....	
<b>DC</b>		
Y se développe	DC apprendre à faire / perfectionnement des facultés / savoir vivre en société / exercer une fonction / transformation.....	

Dans le noyau de *profesor* (enseignant) nous observons la présence des modificateurs d'étiquette nominale *sabio* (savant) et *hábil* (habile) qui renvoient aux qualités nécessaires pour être un enseignant. Dès lors, ces entités activent des valeurs aléthique-nécessaires et déontiques-obligatoires dû au besoin de développer ces qualités pour devenir enseignant. Ces occurrences sont aussi chargées des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives en raison de l'importance de la connaissance approfondie et de la maîtrise théorique et pratique d'une ou plusieurs disciplines.

Des valeurs aléthiques-nécessaires et déontiques-obligatoires sont activées par l'élément du noyau *reconocimiento* (reconnaissance), car les enseignants sont obligés de se former et d'obtenir une légitimation publique pour pouvoir exercer cette

profession. De même, nous constatons la présence des valeurs pragmatiques positives en vertu de la reconnaissance de l'autorité d'une personne pour éduquer un groupe d'individus.

Quant aux termes *desarrollar* (développer), *dirigir* (diriger), *orientar* (orienter), nous notons l'existence des valeurs aléthiques-nécessaires du fait que les enseignants ont besoin d'une gamme de possibilités pour développer leur pensée, ces entités marquent aussi des valeurs morales-éthiques et pragmatiques positives en vertu du bien qui produit l'aide à quelqu'un à s'acheminer vers une voie. Ces entités convoquent aussi des valeurs finalisantes -volitives car la décision d'aider à diriger quelqu'un dépend de la volonté de l'enseignant ou de la volonté de quelqu'un d'autre, par exemple un centre d'enseignement.

Le terme *comunicar* (communiquer) est imprégné des valeurs pragmatiques positives, dû à l'utilité du partage de la connaissance et de la transmission des connaissances à un groupe d'apprenants.

De sa part, l'occurrence *aplicar un método* (appliquer une méthode) renvoie à l'idée du besoin et de l'obligation du professeur d'adopter une démarche rationnelle pour achever l'apprentissage de ses élèves, dès lors cette occurrence active des valeurs aléthiques-nécessaires et déontiques-obligatoires, pareillement elle active des valeurs pragmatiques positives en vertu de l'utilité de la méthode pour soutenir les processus d'enseignement et apprentissage.

Finalement, l'entité *desarrollarse* (se développer) est porteuse des valeurs aléthiques-nécessaires, car l'être humain a besoin d'évoluer et de progresser dans les champs intellectuel et personnel. Egaleme nt, nous observons la présence des valeurs pragmatiques et hédoniques-affectives positives vu l'importance de relever des nouveaux défis qui apportent un sentiment de satisfaction au sujet pensant.

Ensuite, nous présentons la synthèse des valeurs sociales qui s'inscrivent dans l'entité lexicale *profesor* (enseignant) d'après les définitions dans le corpus dictionnaires des mots : *enseñar* (enseigner) et *profesor* (enseignant).

Éléments du noyau	Traduction en Français	Valeurs
<i>Sabio</i>	Savant	Aléthique-nécessaires Déontiques-obligatoires Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Hábil</i>	Habile	Aléthique-nécessaires Déontiques-obligatoires Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Reconocimiento</i>	Reconnaissance	Aléthiques-nécessaires Déontiques obligatoires Pragmatiques (+)
<i>Desarrollar</i>	Développer	Aléthiques-nécessaires Morales-éthiques (+) Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Dirigir</i>	Diriger	Aléthiques-nécessaires Morales-éthiques (+) Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Orientar</i>	Orienter	Aléthiques-nécessaires Morales-éthiques (+) Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Comunicar</i>	Communiquer	Pragmatiques (+)
<i>Aplicar un método</i>	Appliquer une méthode	Aléthiques-nécessaires Déontiques-obligatoires Pragmatiques (+)
<i>Desarrollarse</i>	Se développer	Aléthiques nécessaires Pragmatiques (+) Hédoniques-affectives

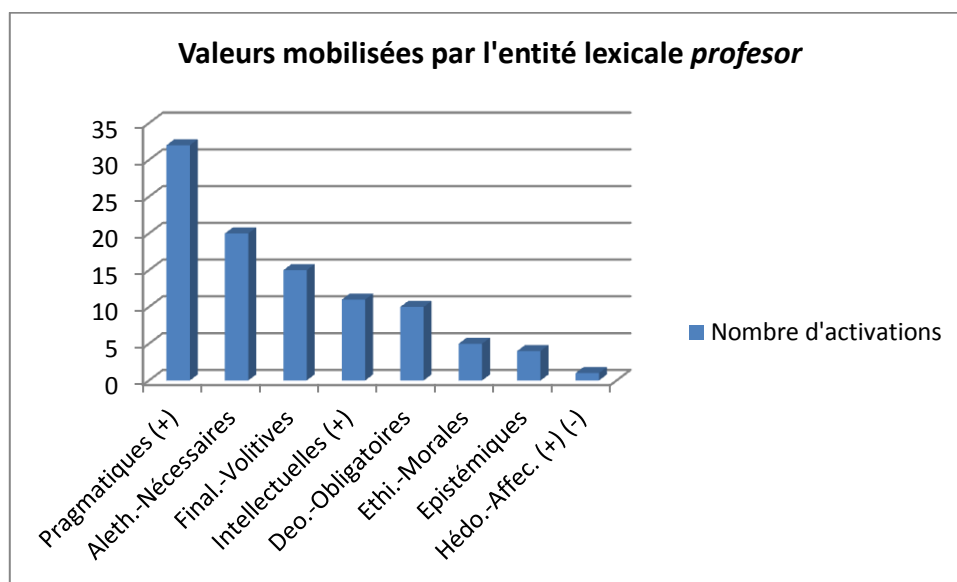
D'après l'analyse des valeurs insérées dans le noyau, nous identifions une forte présence des valeurs aléthiques, déontiques d'une part et pragmatiques positives d'une autre part. Maintenant nous présentons les valeurs qui s'inscrivent dans la strate des stéréotypes.

Stéréotypes	Traduction en Français	Valeurs
<i>Sabiduría</i>	Savoir	Aléthiques-nécessaires Déontiques-obligatoires Epistémiques Pragmatiques (+)
<i>Habilidad</i>	Habilité	Aléthiques-nécessaires Déontiques-obligatoires Pragmatiques (+)
<i>Arte</i>	Art	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Esthétiques (+)
<i>Ciencia</i>	Science	Pragmatiques (+)

		Epistémiques Intellectuelles (+)
<i>Conocimiento</i>	Connaissance	Pragmatiques (+) Epistémiques Intellectuelles (+)
<i>Inteligencia</i>	Intelligence	Pragmatiques (+) Epistémiques Intellectuelles (+)
<i>Diploma</i>	Diplôme	Aléthiques-nécessaires Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Título</i>	Titre	Aléthiques-nécessaires Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Credibilidad</i>	Crédibilité	Aléthiques-nécessaires Pragmatiques (+) Doxologiques
<i>Nombramiento</i>	Habilitation	Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives Aléthiques Déontiques
<i>Ilustrar</i>	Illustrer	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Hacer ver</i>	Faire se rendre compte	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives
<i>Hacer saber</i>	Faire savoir	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives
<i>Preparar la inteligencia</i>	Préparer l'intelligence	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Ethiques-morales (+) Finalisantes-volitives
<i>Preparar el carácter</i>	Préparer le caractère	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Ethiques-morales (+) Finalisantes-volitives
<i>Disciplina</i>	Discipline	Aléthiques-nécessaires Déontiques-obligatoires Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Rigurosidad</i>	Rigueur	Aléthiques-nécessaires Déontiques-obligatoires Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Continuidad</i>	Continuité	Aléthiques-nécessaires Déontiques-obligatoires Pragmatiques (+)
<i>Ejemplificar</i>	Exemplifier	Aléthiques-nécessaires Déontiques-obligatoires Finalisantes-volitives Pragmatiques (+)
<i>Aprender a hacer</i>	Apprendre à faire	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires Finalisantes-volitives
<i>Perfeccionar facultades</i>	Perfectionner les facultés	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires Finalisantes-volitives
<i>Saber vivir en</i>	Savoir vivre en	Pragmatiques (+)

<i>sociedad</i>	société	Aléthiques-nécessaires
<i>Ejercer una cierta función</i>	Exercer une fonction	Pragmatiques (+)

Finalement, nous présentons le diagramme ci-dessous qui retrace le nombre d'activations de valeurs complexes dans la représentation identitaire du terme *profesor* (enseignant), ce diagramme rend compte du nombre d'activation de valeurs complexes par les entités que nous venons d'étudier. Cette analyse sera utile lors de l'analyse comparative.



En guise de conclusion, nous pouvons dire que le terme *profesor* (enseignant) est déterminé par sa relation avec l'étudiant. L'enseignant communique des connaissances et exerce les facultés intellectuelles des élèves afin d'atteindre un but. Sa fonction dans la société est légitimée par divers mécanismes de reconnaissances tels que les diplômes, les titres ou les habilitations.

Quant aux valeurs qui s'inscrivent dans le terme enseignant nous observons une forte présence des valeurs pragmatiques (32 activations), aléthiques nécessaires (20 activations), et finalisantes-volitives (15) et avec une présence plus faibles des valeurs intellectuelles (11 activations), déontiques-obligatoires (10 activations), morales-éthiques positives (5 activations), épistémiques (4 activations), et hédoniques-affectives (1 activations).

Cette activation s'explique par le fait que l'enseignant joue un rôle essentiel dans la formation des membres d'une société. L'enseignant est ainsi obligé de suivre une méthodologie et d'appliquer une méthode afin d'achever des objectifs d'apprentissage et d'enseignement qui sont très souvent dictés par les programmes d'un centre d'enseignement et parfois par les enseignants qui décident comment et quoi enseigner.

### **III.5. Comparaison des entités apprenant et enseignant dans les trois langues (anglais, français, espagnol)**

Etant donné que la nature de cette étude est comparative, nous considérons nécessaire d'établir quels sont les éléments communs et divergents dans la description de la représentation lexicale des mots d'étude. D'après les hypothèses de la SPA, toute entité lexicale posséderait des traits nécessaires de catégorisation qui feront partie des universaux sémantiques, nous voulons donc analyser si les entités « apprenant » et « enseignant » possèdent des éléments communs dans la description de la signification dans les trois langues, ce qui nous autoriserait à nous incliner vers une hypothèse des universaux sémantiques.

Corroborer cette hypothèse signifierait aussi que dans le monde de l'éducation il existe des représentations identitaires de base qui sont partagées par divers communautés linguistiques et culturelles, et donc il serait possible d'établir des processus de négociation pour la (re) construction des représentations identitaires des étudiants en formation dans des contextes interculturelles, puisque la représentation de base favoriserait les processus d'acceptation de l'altérité.

Nous proposons donc une double analyse comparative. D'abord, nous comparerons les noyaux du terme apprenant et enseignant dans les trois langues, afin de signaler les termes communs ou propres à chaque langue et ensuite nous remarquerons la différence dans l'inscription des valeurs sociales aussi dans les trois langues d'étude.

#### **III.5.a. Analyse comparative du noyau du terme « apprenant » dans les langues d'étude**

Dans le but de déterminer quels sont les éléments communs et divergents dans la représentation de la description lexicale de l'apprenant, nous présentons donc les noyaux de ce terme dans les trois langues d'études afin de dresser une analyse comparative.

**X=** Celui qui enseigne (donc un nominal <+humain>)

**Y=** Celui qui apprend (donc un nominal <+humain>)

<i>Learner</i> (Apprenant anglais)	<b>Apprenant</b> (français)	<i>Estudiante</i> (Apprenant espagnol)
Y est engagé dans / s'intéressé par La connaissance l'apprentissage la compréhension d'un sujet.	Y aspire à acquérir des connaissances ou des habiletés.	Y s'intéresse à la compréhension et à la connaissance du monde.
<b>ET</b>	<b>ET</b>	<b>ET</b>
Y poursuit des études	Y fait des études.	Y fait des études
<b>DC</b>	<b>DC</b>	<b>DC</b>
Y fait des efforts et applique sa pensée	Y exerce l'esprit, l'intelligence, ou l'expérience.	Y exerce l'esprit et la pensée
<b>DC</b>	<b>DC</b>	<b>DC</b>
X dirige / oriente les efforts et la pensée de Y	Y devient capable de connaître ou de faire par l'intervention de X.	Y fait des efforts de ses facultés intellectuelles
<b>DC</b>	<b>DC</b>	<b>DC</b>
Y Apprend		Y accomplit un but grâce à l'enseignement de X

Concernant la construction du noyau, nous remarquons que l'entité apprenant est constituée du trait « sujet » (nominal <+humain>) qui renvoie à deux aspects complémentaires du fonctionnement des individus dans des structures sociales. Les apprenants sont des acteurs dans l'action (ils font des efforts, ils poursuivent des études etc.), mais au même temps, ils sont assujettis, déterminés et constitués par le système de relations et de contraintes de l'institution où ils se trouvent inscrits, dans ce cas les institutions scolaires.

Au premier regard, nous pouvons constater que dans les trois langues les Traits Nécessaires de Catégorisation sont tout à fait communs, ce qui nous autorise à nous incliner vers l'hypothèse qui affirme que toute entité lexicale possède des traits sémantiques universaux et que grâce à cette caractéristique de la langue nous pouvons nous comprendre parmi plusieurs communautés linguistiques et culturelles. Nous

constatons aussi que les trois noyaux partent de la base d'une construction dialogique où la présence de l'apprenant (Y) est soutenue par celle de l'enseignant (X) et vice-versa.

D'une autre part, la curiosité et l'intérêt pour la connaissance sont à l'origine de la volonté de vouloir apprendre, également nous observons que fréquemment l'apprenant est défini par l'action de suivre un programme d'études, autrement dit, le fait d'être scolarisé provoque l'appellation d'apprenant. Cependant, il ne s'agit pas d'un trait essentiel car on peut être apprenant sans forcément être inséré dans le système scolaire, raison pour laquelle nous affirmons que le trait le plus saillant est la volonté et l'intérêt d'un individu pour connaître et comprendre le monde, ce qui mobilise les efforts de la pensée et de l'esprit.

Nous nous apercevons, d'après le corpus lexical, que la présence de l'enseignant est essentielle pour mener à bien l'apprentissage. En anglais, l'enseignant est celui qui oriente la pensée de l'apprenant, tandis qu'en espagnol et en français il est celui qui accompagne l'accomplissement d'un but.

En somme, les noyaux de l'entité lexicale apprenant en anglais, espagnol et français sont complètement convergents. Primo, parce que dans les trois cas l'intérêt pour la connaissance est à l'origine du désir d'apprendre ce qui provoque la mobilisation des efforts intellectuelles de l'apprenant et ensuite car les trois langues renvoient à l'idée d'une relation de symbiose fondée sur la pertinence de l'accompagnement de l'enseignant pour que l'apprenant achève un but.

En reprenant les idées de Bauman, nous pouvons identifier le noyau comme étant l'élément solide de la représentation identitaire de l'apprenant, car il s'agit de la stabilisation de ce qui demeure à travers trois communautés culturelles concernant la représentation de ce que c'est un apprenant.

La description de la signification lexicale évoquerait ainsi la partie solide de la représentation identitaire. A partir de cette forme solide, repérée grâce au corpus dictionnaires, nous serons capables d'établir en quoi consiste l'actualisation de la représentation identitaire de l'apprenant à partir des corpus recueillis auprès des enquêtés. L'objectif serait donc de rendre compte de la solidité mais aussi de la liquidité (actualisation discursive) des représentations identitaires de l'apprenant. Nous ferons



cette analyse lors de l'étude des corpus recueillis auprès des futurs enseignants de langues dans trois pays différents.

### III.5.b. Différence dans la construction du noyau du terme enseignant

<b><i>Teacher</i></b> <b>(enseignant anglais)</b>	<b>Enseignant</b> <b>(français)</b>	<b><i>Profesor</i></b> <b>(enseignant espagnol)</b>
X / Y établit un but	X cherche à transmettre un savoir ou une habileté	X est savant / habile
<b>DC</b> X Transmet la connaissance de façon méthodique et continue.	<b>DC</b> X maîtrise des connaissances.	<b>ET</b> X possède la reconnaissance
<b>ET</b> X Forme de façon méthodique et continue	<b>ET</b> X compte avec la reconnaissance	<b>DC</b> X développe, dirige, oriente les facultés de Y
<b>DC</b> X Fait acquérir la connaissance à Y	<b>DC</b> X transmet un savoir de manière méthodique et habituelle	Et
<b>ET</b> X Rend Y capable de faire quelque chose	<b>DC</b> Y apprend	X communique des connaissances à Y
<b>DC</b> Y Transforme sa pensée.		<b>DC</b> X applique une méthode
		<b>DC</b> Y se développe

A partir de l'observation de ces trois noyaux, nous vérifions que, comme le terme apprenant, la quasi-totalité des traits nécessaires de catégorisation y sont présents ce qui renforce l'idée de l'existence des traits sémantiques universaux. En premier lieu, nous constatons que cette construction se constitue par une relation dialogique, car le métier de l'enseignant se base sur l'action qu'il mène sur l'apprenant, dans ce cas l'enseignant se définit *sine qua non* par la présence d'un élève, ce qui ne se passe pas avec l'apprenant, car on peut être apprenant sans être forcément dirigé par un enseignant (un apprenant autodidacte).

Nous remarquons aussi que l'enseignant se caractérise par deux actions principales qu'il mène dans l'exercice de sa profession : « transmettre / communiquer la connaissance » et « orienter les facultés de son élève au moyen de l'application d'une

méthode. » Il semble donc que le champ relationnel de l'enseignant se fonde sur une triple relation savoirs-apprenant-enseignant.

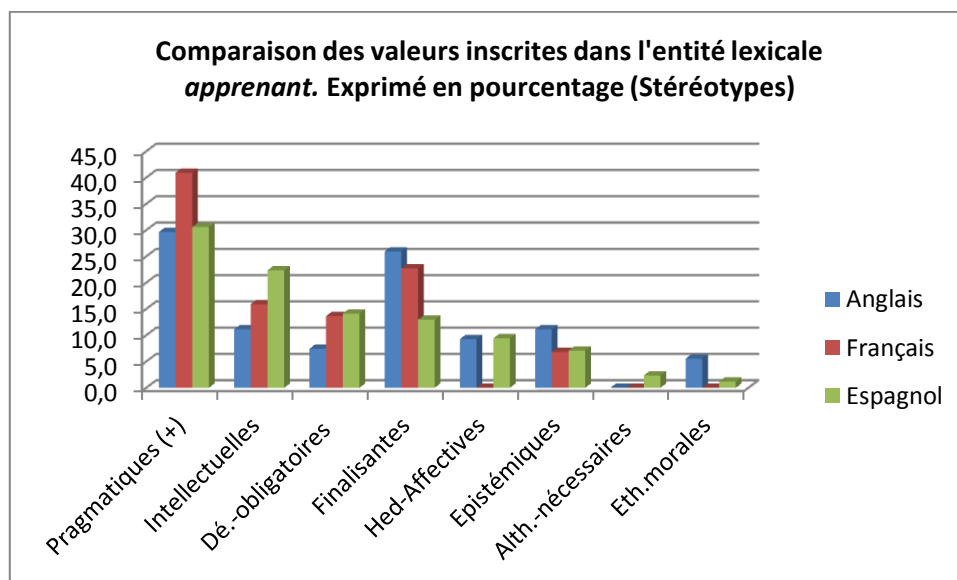
Particulièrement, nous trouvons qu'en français et en espagnol le corpus lexicographique évoque l'importance de la reconnaissance sociale comme un moyen de légitimation sociale pour exercer le métier d'enseignant, cependant ce trait n'était pas présent dans les dictionnaires anglais. Malgré cela, tous les corpus dictionnaires remarquent l'importance de l'enseignant comme un être savant, érudit et habile caractéristiques qui seraient au cœur des qualités qui donnent forme à ce métier.

Finalement, nous notons que le résultat de la transmission de la connaissance et du développement des facultés intellectuelles chez l'apprenant est l'achèvement d'un but, soit l'apprentissage, la transformation de la pensée ou l'acquisition d'une habileté. L'apprentissage devient ainsi fort important pour l'apprenant afin de pouvoir vivre en société et s'introduire dans le monde du travail.

### **III.5.c. Différence dans la mobilisation des valeurs dans le terme apprenant dans les trois langues d'étude**

Dans la section précédente nous avons analysé les éléments des noyaux et nous avons déterminé que ces entités sont totalement convergentes ainsi nous sommes inclinés vers une hypothèse qui accepte l'universalité des traits sémantiques. Cette caractéristique saillante admettrait que dans le contexte de l'éducation internationale, il serait possible d'entamer des processus de négociation de la représentation identitaire de l'étudiant et de l'apprenant car il existe une base identitaire partagée par diverses communautés culturelles. Cette base commune deviendrait une charnière où deux systèmes de représentations identitaires, d'origine ou de nature différente, opèrent leur jonction, permettant ainsi à un sujet d'une communauté X de s'approcher des visions du monde d'une communauté Y.

Maintenant, nous allons comparer les valeurs qui s'inscrivent à l'intérieur de l'entité lexicale apprenant en anglais, français et espagnol. Nous présentons le diagramme ci-dessous qui illustre les valeurs inscrites par chaque langue dans l'entité apprenant.



Valeurs	Anglais	Français	Espagnol
Pragmatiques (+)	29,6	40,9	30,6
Intellectuelles	11,1	15,9	22,4
Dé.-obligatoires	7,4	13,6	14,1
Finalisantes	25,9	22,7	12,9
Hed-Affectives	9,3	0,0	9,4
Epistémiques	11,1	6,8	7,1
Alth.-nécessaires	0,0	0,0	2,4
Eth.morales	5,6	1,0	1,2

Vu que la quantité des valeurs mobilisées par chaque langue est différente, nous présentons ces quantités en pourcentages afin d'accomplir notre tâche comparative. Nous avons fluoté en jaune le premier groupe des valeurs les plus activées, en vert le deuxième groupe, en cyan le troisième et en magenta le quatrième.

En observant les pourcentages des valeurs modales inscrites dans l'entité lexicale apprenant nous pouvons établir que :

1) Les valeurs les plus activées par les stéréotypes dans les trois langues, sont les pragmatiques (29,6% en anglais, 40,9% en français et 30,6% en espagnol). La présence des valeurs pragmatiques est essentiellement liée à l'utilité d'être apprenant et d'être dans un milieu scolarisé, permettant à l'étudiant d'acquérir des connaissances et

des habiletés qui sont indispensables pour s'insérer dans le monde du travail. Egalement, nous constatons que la valeur pragmatique s'active en raison de l'importance de la connaissance pour le progrès de l'être et de la société.

De même, cette entité renvoie à la pertinence d'utiliser des méthodes afin de bien appliquer l'esprit et les efforts dans l'achèvement d'un but.

2) L'anglais et le français ont mobilisé en deuxième position des valeurs finalisantes-volitives, (avec le 25,9 % et le 22,7% des activations respectivement). Ce qui n'est pas le cas de l'espagnol qui les a activées en troisième position avec le 12,9% des activations, malgré ceci c'est une des valeurs les plus activées dans cette langue. Nous avons pu identifier que cette valeur s'active fréquemment car l'intérêt d'apprendre et la mise en action des facultés intellectuelles pour atteindre ce but, dépendent largement de la volonté de l'apprenant. Dès lors, l'apprentissage se déclenche normalement par la fermeté et la constance dans la décision et l'exécution de l'effort et de l'esprit, et par l'application d'une énergie plus ou moins grande.

3) L'anglais et le français ont mobilisé en troisième position des valeurs intellectuelles (avec le 11,1 % et le 15,9% des activations) et l'espagnol l'a fait en deuxième position (avec le 22,4%). Cette valeur est activée par des mots tels que connaissance, compréhension, savoir, apprentissage parmi d'autres. Nous avons remarqué que l'intérêt par la connaissance du monde et par l'acquisition des habiletés suscitent la sensibilité de l'être pour le monde de la connaissance.

4) Le français et l'espagnol ont mobilisé en quatrième position des valeurs déontiques-obligatoires (avec 13.6% et 14.1% des activations respectivement), tandis que l'anglais les a activées en cinquième position avec le 7.4% des activations. L'activation de ces valeurs dépend largement des entités telles que : méthode, méthodologie, continuité, savoir ou habiletés, car l'étude du monde et l'apprentissage exige de celui qui aspire à apprendre de suivre une méthodologie d'apprentissage, une démarche rigoureuse et un processus continu dans le temps afin d'accomplir un but.

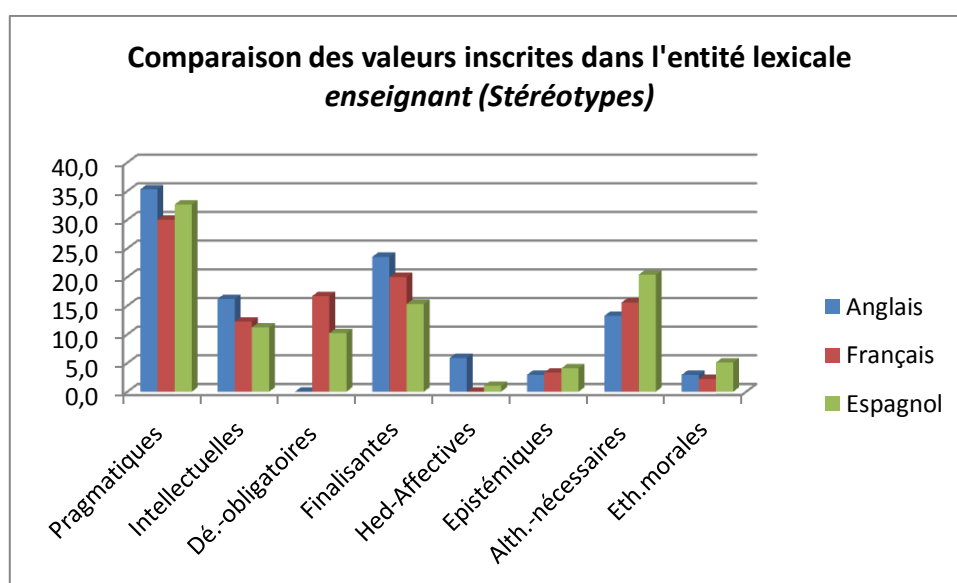
5) Dans toutes les langues l'entité apprenant a activé des valeurs épistémiques (en anglais avec le 11.1% des activations, en français avec le 6.8% des activations et en espagnol avec le 7.1%), car le savoir du locuteur se pose en termes de vrai et de faux relativement à son expérience personnelle.

6) Finalement nous observons que les trois langues activent aussi des valeurs morales mais avec une très faible activation (5,6% pour l'anglais 1,0% pour le français et pour l'espagnol 1,2%). Cette valeur s'active plutôt parce que l'enseignant fait du bien à l'apprenant car il le conduit vers une voie qui normalement est celle du progrès professionnel et personnel.

En somme, la représentation identitaire de l'apprenant dans des corpus lexicographiques anglais, français et espagnol démontre qu'il s'agit d'une représentation qui est commune et qui pour autant renferme des valeurs communes aux trois langues. Cette représentation identitaire se construit sur la forme d'une relation symbiotique entre l'enseignant et l'apprenant, et circonscrite par les actions que l'apprenant mène.

#### III.5.d. Différence dans la mobilisation des valeurs du terme enseignant

Pour donner fin à cet exercice comparatif entre les entités d'étude dans les trois langues, nous présentons deux diagrammes qui rendent compte des pourcentages des valeurs inscrites dans l'entité enseignant en anglais, français et espagnol.



Valeurs	Anglais	Français	Espagnol
Pragmatiques	35,3%	30,0%	32,7%
Intellectuelles	16,2%	12,2%	11,2%
Dé.-obligatoires	0,0%	16,7%	10,2%
Finalisantes	23,5%	20,0%	15,3%
Hed-Affectives	5,9%	0,0%	1,0%
Epistémiques	2,9%	3,3%	4,1%
Alth.-nécessaires	13,2%	15,6%	20,4%
Eth.morales	2,9%	2,2%	5,1%

A partir de l'observation des pourcentages, nous pouvons établir pour l'entité lexicale **enseignant** que :

1) Les valeurs les plus activées par les stéréotypes dans les trois langues, sont les pragmatiques (35,3% en anglais, 30,0% en français et 32,7% en espagnol). En vertu de l'utilité du savoir, du savoir-faire et des habiletés de l'enseignant pour une communauté et pour le progrès d'un individu. De la même manière, le corpus lexicographique dans les trois langues remarque l'importance du savoir pédagogique du professeur qui se traduit essentiellement par la transmission / communication de connaissance à l'apprenant, le développement des habiletés socialement utiles chez les étudiants ainsi que l'importance de faire développer les capacités intellectuelles de l'apprenant à travers l'application d'une méthodologie.

2) L'anglais et le français ont mobilisé en deuxième position des valeurs finalisantes-volitives, (avec le 23,5 % et le 20% des activations respectivement). Ce qui n'est pas le cas de l'espagnol qui les a activées en troisième position avec le 15,3% nous sommes face au même phénomène que nous avons vu avec l'entité lexicale apprenant. Nous avons constaté que les valeurs finalisantes s'inscrivent dans le mot enseignant car l'objectif du métier consiste à faire apprendre les étudiants, donc tous les efforts que l'enseignant fait sont orientés vers l'accomplissement de l'apprentissage de l'apprenant.

3) Pareillement les valeurs intellectuelles sont dans la troisième position dans le cas de l'anglais (avec 16,2 % des activations) et l'espagnol (avec le 11,2%), tandis qu'en français ces valeurs occupent à peine la cinquième position (avec 12,2 % des

activations). Cette valeur s'inscrit dans le mot enseignant car il à la connaissance et à la découverte du monde.

4) En quatrième position, les valeurs aléthiques-nécessaires apparaissent pour l'anglais et le français (avec 13,2 % et 15,6% des activations respectivement), cependant ces valeurs occupent une place plus importante en espagnol en les positionnant dans la deuxième place (avec 20,4% des activations). Ces valeurs font référence à la nécessité (voir l'obligation) de faire d'une manière méthodique, continue et réfléchi afin d'atteindre les buts d'enseignement fixés par l'enseignant puisque le métier d'enseignant impose l'adoption des diverses méthodologies et doctrines d'enseignement.

5) Finalement des valeurs épistémiques (2,9% pour l'anglais, 3,3% pour le français et le 4,1% pour l'espagnol), et éthiques-morales (2,9% pour l'anglais 2,2% pour le français et 5,1% pour l'espagnol) s'inscrivent dans le terme enseignant dans les trois langues avec des activations très faibles. Le premier groupe de valeurs est dû au fait que l'enseignement est le produit d'un processus intellectuel et le seconde en vertu du bien que l'enseignant produit chez l'apprenant avec ses actions d'enseignement.

En guise de conclusion, nous avons pu déterminer que l'entité lexicale enseignant inscrit plutôt des valeurs pragmatiques en raison de l'importance de l'enseignement pour la construction et l'avancement d'un individu et d'une société ; des valeurs finalisantes-volitives car la volonté de l'enseignant se centre sur l'achèvement des certains objectifs d'enseignement et des valeurs intellectuelles en vertu de l'intérêt du professeur par le monde des idées.

## CHAPITRE IV ANALYSE DES CORPUS

Le but de ce chapitre est d'exposer les représentations identitaires de l'apprenant et de l'enseignant des trois communautés linguistiques, à savoir des professeurs en formation de l'Université de Bristol en Angleterre (10 participants), de l'Université Toulouse II-Le Mirail en France (25 participants) et des Universités *Distrital* et *Pedagógica* en Colombie (25 participants).

Rappelons que ces communautés linguistico-culturelles ne se caractérisent que par le fait de parler une même langue ou d'habiter dans une même zone géographique, au fait chaque groupe d'étudiants poursuit une formation bien déterminée et ils sont insérés dans un milieu académique spécifique ce qui leur permet de communiquer et de partager des représentations identitaires sur l'apprenant ou l'enseignant.

L'analyse du corpus recueilli vise à atteindre deux buts. D'abord, nous nous concentrerons sur l'étude des valeurs sociales qui s'inscrivent à l'intérieur des entités lexicales convoquées par les participants, ceci va nous conduire à identifier quelles sont les valeurs fondamentales qui conforment l'identité d'un apprenant ou d'un enseignant chez chaque communauté.

Egalement, nous cherchons à établir la représentation de l'apprenant et de l'enseignant en termes des unités d'action qui leur sont attribuées (enseigner, apprendre par exemple) et aussi en termes de relation avec l'environnement (inscriptions spatiales) et les rapports entre les acteurs de l'éducation, notamment la relation apprenant-enseignant. Chaque section d'analyse dessinera les représentations identitaires, tout en remarquant leur solidité ou leur liquidité.

Ce chapitre commence par l'analyse des données fournies par les participants sur leurs représentations de l'apprenant et de l'enseignant. D'abord, nous présenterons les résultats et les analyses des données recueillis auprès de participants anglais, ensuite nous présenterons celles des participants colombiens et finalement les représentations des étudiants français.



## IV.1. Analyse du corpus recueilli auprès des étudiants de l'Université de Bristol

Les questionnaires ont été passés auprès d'un groupe de dix étudiants de l'Université de Bristol en Angleterre, qui poursuivent des études pour devenir professeurs de français langue étrangère (FLE). Dans ce chapitre, nous présentons d'abord les résultats pour chaque volet de l'enquête et ensuite nous présentons l'analyse en termes de valeurs inscrites et des représentations identitaires par rapport aux actions et aux relations avec l'environnement et l'apprenant et l'enseignant.

### IV.1.1. Etude de l'entité lexicale *student* (apprenant en anglais)

#### a) première question

La première question du questionnaire demandait à l'enquêté d'associer dix représentations que le mot *student* lui évoquait. Pour le traitement des données repérées nous avons choisi juste les représentations qui avaient au moins 2 occurrences afin de proposer un panorama des **stéréotypes** que les participants associent au terme *student* chez les locuteurs natifs d'anglais.

Dans le tableau ci-dessous nous présentons les termes associés à *student* et le nombre de fréquence de chacun. Egalement, nous considérons nécessaire de présenter les résultats en termes de pourcentage, dû au fait que chaque groupe de participants est composé par un nombre différent d'enquêtés. Donc, le traitement des données en pourcentage nous permettra de rendre compte de l'étude comparative que nous mènerons ultérieurement. Ces pourcentages résultent de la somme de la quantité totale d'occurrences activées par les participants.

Student donc	Traduction	Occu.	%
<i>Learn</i>	Apprendre	6	10,7
<i>University</i>	Université	6	10,7
<i>Young</i>	Jeune	5	8,9
<i>Exams</i>	Examens	3	5,4
<i>Knowledge</i>	Connaissance	3	5,4
<i>Grades</i>	Notes	3	5,4
<i>Study</i>	Etudier	3	5,4
<i>Books</i>	Livres	3	5,4
<i>Curiosity</i>	Curiosité	3	5,4
<i>Research</i>	Recherche	3	5,4
<i>Growth</i>	Développement	2	3,6
<i>School stationary</i>	Matériel scolaire	2	3,6

<i>School</i>	Ecole	2	3,6
<i>Hard Work</i>	Travail assidu	2	3,6
<i>Education</i>	Education	2	3,6
<i>Eager</i>	Désireux	2	3,6
<i>Scruffy</i>	Désorganisé	2	3,6
<i>Effort</i>	Effort	2	3,6
<i>Degree</i>	Diplôme	2	3,6

Afin de faciliter l'étude des entités lexicales mobilisées par les participants, nous avons regroupé les mots qui sont sémantiquement très proches. Primo, nous avons rassemblé les termes *university* (4 occurrences) et *campus* (2 occurrences) (université et campus), car ces deux mots font référence à l'espace occupé par une université. Secundo, nous avons créé la catégorie *school stationary* (matériel scolaire) pour rassembler toutes les occurrences qui renvoyaient à l'idée des outils scolaires (*desk, pencil*).

Concernant les résultats du corpus recueilli auprès d'étudiants anglais, nous constatons que l'identité professionnelle est surtout définie par les actions que les sujets mènent, dans ce cas l'apprenant est surtout identifié par les formes verbales *learn* (apprendre) la plus activée, *study* (étudier) et *research* (rechercher) (avec 3 occurrences chacune), ces lexèmes sont porteurs des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives, de même elles véhiculent des valeurs finalisantes car ces mots renvoient aux objectifs de celui qui apprend.

L'identité de l'apprenant est aussi configurée par les espaces qui circonscrivent le métier dans ce cas les participants anglais ont activé 8 occurrences qui faisaient référence aux espaces ; *university* (université avec 6 occurrences) et *school* (école avec 2 occurrences), ces mots sont chargés surtout des valeurs pragmatiques positives en raison de l'utilité et de l'importance de l'espace comme un territoire qui démarque une activité sociale bien spécifique.

Un mot activé par les participants et qui n'est pas conforme au protocole sémantique du mot *learner* est l'entité lexicale *young* (jeune avec 5 occurrences). D'après nos participants, une des caractéristiques qui décrirait l'apprenant est son âge, nous faisons l'hypothèse que les étudiants ont activé ce mot car l'insertion au monde scolaire commence depuis l'enfance. Cette occurrence est imprégnée des valeurs pragmatiques à double polarité car la jeunesse est associée au dynamisme, mais aussi au

manque de connaissance et d'expérience, raison pour laquelle il est nécessaire de s'éduquer ou de se faire éduquer.

Les entités lexicales qui font allusion aux qualités de l'apprenant et qui activent le pôle positif sont : *curiosity* (curiosité), *hard work* (travail assidu), et *eager* (désireux). Ces mots décrivent la manière dont on s'attend que l'étudiant mène sa tâche principale : apprendre ou étudier. D'abord, l'apprentissage débute par la curiosité, mot activant des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives, il s'origine aussi par un désir de connaître, le mot *eager* (désireux) est l'état de ressentir un besoin, dans ce cas le besoin de connaître le monde, mot qui active des valeurs pragmatiques positives, finalisantes-volitives.

Finalement, les mots *hard work* (travail assidu) et *effort* (effort) sont imprégnés des valeurs finalisantes-volitives, car commencer un travail repose sur la volonté de celui qui apprend, également ces occurrences sont porteuses des valeurs hédoniques-affectives à double polarité, car l'effort peut conduire à un état de satisfaction grâce aux buts achevés, mais aussi à un état de souffrance à cause de la fatigue ressentie. Nous identifions aussi la présence des valeurs aléthiques et déontiques en raison du besoin d'appliquer l'esprit pour aboutir l'apprentissage.

La seule occurrence à avoir inscrit des valeurs négatives exclusivement dans le terme *student* est le mot *scruffy* (désorganisé), elle porte des valeurs pragmatiques négatives et déontique-interdites, car la désorganisation est un état qui témoigne du manque de méthode et d'harmonie chez l'apprenant, dès lors il est obligé d'acquérir des habitudes d'étude pour organiser le temps, son lieu de travail etc.

Finalement, les entités qui expriment les résultats obtenus par l'apprentissage sont : *grades* (notes, avec 3 occurrences), *degree* (diplôme, avec 2 occurrences), et *growth* (développement, avec 2 occurrences). Le mot *grades* évoque l'appréciation que quelqu'un (souvent un enseignant ou l'apprenant) porte sur le travail de l'étudiant et *diplôme* sous-entend la légitimation pour attester les connaissances et les aptitudes de quelqu'un. De sa part, l'entité lexicale *growth* (développement) fait référence au sentiment d'évolution, de progrès vers l'épanouissement personnel. Ces lexèmes sont porteurs des valeurs positives des zones axiologiques pragmatiques et hédoniques-

affectives car les notes et les diplômes sont socialement utiles pour bénéficier de l'entrée au monde du travail et de la promotion sociale.

Dans le tableau qui suit nous présentons la synthèse des valeurs qui s'inscrivent dans **les stéréotypes** associés au mot apprenant par les participants. Le pourcentage affiché correspond à la fréquence d'évocation du terme présenté et il est le résultat de la somme totale des mots activés par les participants. Voici les valeurs qui s'inscrivent pour chacune des entités lexicales convoquées par les étudiants anglais pour le terme *apprenant* (student) :

<b>Stéréotypes Student donc</b>	<b>%</b>	<b>Valeurs</b>
Apprendre	10,7	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-Volitives
Université	10,7	Déontiques Pragmatiques (+) Aléthiques
Jeune	8,9	Pragmatiques (+) (-)
Examens	5,4	Pragmatiques (+)
Connaissance	5,4	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Notes	5,4	Pragmatiques (+) Finalisantes-Volitives Hédoniques-affectives
Etudier	5,4	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes volitives
Livres	5,4	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Curiosité	5,4	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-Volitives
Recherche	5,4	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Développement	3,6	Pragmatiques (+) Finalisantes-Volitives Hédoniques-affectives
Matériel scolaire	3,6	Pragmatiques (+)
Ecole	3,6	Pragmatiques (+)
Travail	3,6	Pragmatiques (+) Finalisantes-Volitives Hédoniques-affectives
Education	3,6	Pragmatiques (+)
Professeur	3,6	Déontiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)

Désireux	3,6	Finalisantes-Volitives Pragmatiques (+) Hédoniques-affectives
Désorganisé	3,6	Pragmatiques (-) Déontiques-interdits
Effort	3,6	Pragmatiques (+) Finalisantes-Volitives Hédoniques-affectives
Diplôme	3,6	Finalisantes-volitives

A partir de l'analyse de résultats de cette première partie de l'enquête, nous constatons que, de manière générale, la représentation lexicale des participants anglais du mot apprenant est plutôt conforme à celle obtenue à partir du corpus dictionnaire. D'abord, parce que cette représentation est construite sur la base de l'action *learn* (apprendre), ensuite parce que les étudiants anglais reconnaissent que l'apprentissage débute par l'intérêt et la curiosité de connaître le monde ce qui donne comme résultat, grâce aux efforts et au travail assidu, la reconnaissance et la légitimation personnelle et sociale de l'acquisition de connaissance ou d'une habileté. Cependant, il nous semble que l'activation du mot professeur chez les participants a été très faible (avec 2 occurrences seulement), ce qui suggère que l'apprentissage pour ce groupe de participants est plutôt le résultat d'un effort individuel que d'un achèvement collectif.

Les réponses fournies par les locuteurs natifs d'anglais nous permettent ainsi d'établir les enchaînements argumentatifs suivants :

**Learner DC young DC learn DC search knowledge DC knowledge DC eager DC effort DC curiosity DC exams DC grades DC degree DC development PT scruffy**

Ce qui donne en français :

Apprenant DC jeune DC apprendre DC chercher la connaissance DC connaissance DC désireux DC effort DC curiosité DC examens DC notes DC diplôme DC développement PT désorganisé.

#### **b) Deuxième et Quatrième question**

La deuxième et la quatrième question demandaient aux étudiants anglais d'écrire (2) « comment pensaient-ils que la société décrivait un vraie apprenant ? » et (4) « D'après leurs expériences quel était leur définition d'apprenant. » Etant donné que ces deux questions demandent la définition de l'entité lexicale « *learner* » nous avons décidé de rendre compte des résultats et de leur analyse dans une même rubrique.

Afin de présenter les résultats des définitions construites par les étudiants anglais, nous avons décidé d'organiser l'information contenue à partir des trois catégories clés qui définissent une profession. A savoir, les qualités de celui qui exerce le métier, les actions qu'il exécute et sa possible inscription dans un espace bien défini. Cette décision se base sur notre conception de la représentation identitaire présentée dans le cadre théorique et aussi parce que ces catégories permettent d'organiser la plupart d'éléments qui composent les définitions fournies par les participants. Puisque cette partie de l'enquête comporte les définitions du terme d'étude, les résultats serviront à établir **le noyau** du terme d'étude.

Le tableau ci-dessus rend compte de l'organisation des informations contenues dans les définitions faites par les étudiants anglais, à gauche nous avons mis le terme utilisé par les participants et à droite le nombre d'occurrence et le pourcentage correspondant. Nous présentons le tableau en anglais et ensuite sa traduction correspondante en français.

Qualités		Actions		Inscription dans l'espace	
Student DC	Occu.	Student DC	Occu.	Student DC	Occu.
Study is his decision	2 (3,9%)	Acquire knowledge	9 (17,6%)	Teacher	5 (9,8%)
Independent	2 (3,9%)	Want/desire to learn	7 (13,7%)	Educational establishment	4 (7,8%)
Intelligent	2 (3,9%)	Reach a career status	3 (5,9%)		
Open-minded	2 (3,9%)	Grow academically	3 (5,9%)		
Motivation	2 (3,9%)	Benefit from student life	3 (5,9%)		
		Hard Work/study	2 (3,9%)		
		Be critical	2 (3,9%)		
		Attend school	2 (3,9%)		
		Hard work	2 (3,9%)		
		Set goals	2 (3,9%)		
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>Total</b>	<b>9</b>

Voici la traduction correspondante en français

Qualités		Actions		Inscription dans l'espace	
Student DC	Occu.	Student DC	Occu.	Student DC	Occu.
Etudier est décision de l'apprenant	2 (3,9%)	Acquérir la connaissance	9 (17,6%)	Enseignant	5 (9,8%)
Indépendant	2 (3,9%)	Vouloir /desirer apprendre	7 (13,7%)	Centre d'enseignement	4 (7,8%)
Intelligent	2 (3,9%)	Développement académique	3 (5,9%)		
Ouvert d'esprit	2 (3,9%)	Profiter de la vie	3 (5,9%)		

		d'étudiant		
Motivation	2 (3,9%)	Obtenir un statut professionnel	3 (5,9%)	
		Travail assidu	2 (3,9%)	
		Avoir un esprit critique	2 (3,9%)	
		Aller à l'école	2 (3,9%)	
		Travail assidu	2 (3,9%)	
		Etablir des objectifs	2 (3,9%)	
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>Total</b>
				<b>9</b>

Concernant les qualités, nous observons que la volonté, le désir et le souhait d'apprendre sont à la base de la représentation du noyau de l'apprenant, ces entités mobilisent unanimement des valeurs finalisantes-volitives. Parmi les définitions, nous trouvons quelques-unes qui expriment l'opposition entre l'élève de l'école primaire (*the student who goes to school*) qui est obligé d'aller à l'école et l'étudiant universitaire (*the student who goes to university*) qui y va parce qu'il a le désir d'apprendre et c'est sa propre décision, apparemment une tranche de participants considère que l'exercice de la volonté accroît au fur et à mesure que l'étudiant grandit et donc peut choisir la voie de sa vie.

De même, l'étudiant est identifié à l'**intelligence** (*intelligence*) et à l'**ouverture d'esprit** (*open-minded*) ce qui inscrit dans le lexème apprenant des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives en raison de l'utilité de l'intelligence pour l'apprentissage et de l'ouverture d'esprit comme une manière d'explorer des nouvelles voies de la connaissance.

Les participants attribuent aussi à l'apprenant des qualités telles que l'**indépendance** et la **motivation**, ces deux entités mobilisent des valeurs aléthiques d'une part et d'autre part des valeurs pragmatiques positives et finalisantes-volitives, car la motivation et l'apprentissage autonome sont utiles et nécessaires pour achever un but et ces deux sentiments se basent sur la volonté de l'apprenant.

Quant aux actions, nous constatons que les formes verbales *want/desire to learn* (désirer et vouloir apprendre) sont les plus évoquées par les participants anglais, mais pour eux il ne suffit pas de s'investir dans le milieu académique, il serait nécessaire aussi de **profiter de la vie étudiante** (*benefit from student life*), c'est-à-dire que pour les étudiants anglais l'apprenant ne se définit pas seulement comme celui qui étudie mais aussi comme celui qui est immergé dans d'autres formes d'apprentissage telles que :

« *life experiences* », « *learn from others and from other experiences* » (« les expériences de vie », « apprendre des autres et des expériences de vie des autres »). La forme verbale *benefit* (profiter) active des valeurs pragmatiques positives et finalisantes-volitives car le fait de procurer un bénéfice des expériences et des connaissances conduit à un accroissement de l'apprenant.

De même, cette tranche de participants considère que le *hard work* (travail assidu) est nécessaire pour devenir apprenant. Cette entité est porteuse des valeurs déontiques obligatoires et aléthiques nécessaires vu l'importance d'un travail continu et méthodique afin d'acquérir la connaissance ou des habiletés, elle porte aussi des valeurs pragmatiques en raison de son utilité pour celui qui l'exerce ; de même cette entité active des valeurs hédoniques-affectives avec double polarité car le travail assidu provoque chez l'apprenant la satisfaction du devoir accompli et la fatigue.

Une autre action qui semblerait définir l'apprenant pour les professeurs en formation de l'université de Bristol est le fait « **d'être critique** » (*being critical*), selon les participants les étudiants devraient : « *question what the mainstream says in a logical manner* » « remettre en cause ce que le courant dominant énonce de manière logique » pour les participants l'apprenant n'est pas celui qui répète des informations, mais celui qui analyse et qui ouvre des nouveaux horizons pour la connaissance.

Nous observons que le *learner* (apprenant) est défini dans une faible mesure par les établissements scolaires (avec 4 occurrences), de toute manière cet aspect reste une caractéristique saillante dans la conformation de la représentation identitaire de l'apprenant. Ces entités sont renforcées par l'action *attend school* (aller à l'école avec 2 occurrences).

Finalement une partie des entités (5,9%) suggère que l'objectif des études est surtout d'acquérir un statut professionnel (*Reach a career status*), cet élément renvoie à des valeurs pragmatiques positives d'abord parce que le fait d'être professionnel dans un domaine va permettre de participer et de s'insérer à la vie économique d'une société et ensuite parce que la formation professionnelle jouit d'une reconnaissance sociale plus forte. De même nous identifions la présence des valeurs finalisantes-volitives car l'objectif premier de la scolarisation est de rendre capable les apprenants dans un domaine de la pratique ou de la connaissance.



### c) Troisième question

Pour la troisième question, nous avons présenté une dizaine d'énoncés qui correspondent à des possibles enchaînements entre le mot d'étude (*learner*) et des possibles argumentatifs, quelques-uns sont conformes (1,2,3,6,7,8,10) au protocole sémantique et des autres discordent (4,5,9). L'objectif est donc d'observer la conformité des représentations des participants à l'enquête avec la signification lexicale et les stéréotypes de ce mot retrouvés dans le corpus dictionnaire.

Les participants ont sélectionné les enchaînements argumentatifs selon leur caractère possibles, parfois possibles ou impossibles. Le tableau ci-dessous présente le résultat de ce questionnaire ; nous avons marqué en vert la catégorie qui a suscité le plus d'adhésion chez les participants.

Série de chaînes	ASSOCIATION					
	Possibles	%	Parfois Possibles	%	Impossibles	%
<b>1. A Learner implies an Educational institution.</b> <i>1. Apprenant donc Institution éducative</i>	5	50	5	50	0	0
<b>2. A Learner is a Knowledge recipient.</b> <i>2. Apprenant donc Récepteur des connaissances</i>	6	60	4	40	0	0
<b>3. A Learner is a builder of his/her own thought.</b> <i>3. Apprenant donc Constructeur de sa pensée</i>	7	70	3	30	0	0
<b>4. A Learner is obliged to become a Learner.</b> <i>4. Apprenant donc l'obligation de l'être</i>	0	0	5	60	4	40
<b>5. Wherever is a Learner, there is a teacher but it doesn't mean the Learner always learns.</b> <i>5. Apprenant donc présence d'un Professeur pourtant absence d'apprentissage.</i>	5	50	3	30	2	20
<b>6. A Learner is a knowledge searcher.</b> <i>6. Apprenant donc Quête de la connaissance</i>	8	80	2	20	0	0
<b>7. A Learner does not know how to do things, therefore he/she is obliged to learn how to do things.</b> <i>7. Apprenant donc Manque de savoir faire donc Obligation d'apprendre à faire</i>	1	10	6	60	3	30
<b>8. A Learner makes efforts to obtain a diploma.</b> <i>8. Apprenant donc Effort donc Diplôme</i>	10	100	0	0	0	0
<b>9. A Learner is not necessarily interested in studying.</b>	4	40	6	60	0	0

9. <i>Apprenant pourtant Non-intéressé à poursuivre des études</i>						
<b>10. When you are a Learner you always learn and you always improve.</b> 10. <i>Apprenant donc Apprentissage donc Amélioration</i>	3	30	6	60	1	10

D'après les résultats, nous constatons que ce groupe de participants est plutôt conforme au protocole sémantique du mot *learner* (apprenant), car ils acceptent largement les enchaînements qui sont conformes au protocole sémantique de l'entité d'étude et ils rejettent ceux qui ne le sont pas. Nous proposons donc l'analyse détaillée des résultats obtenus pour chacun des enchaînements.

Le seul enchaînement qui accomplit l'unanimité des participants est (8) « *Apprenant donc Effort donc Diplôme.* » Ce résultat n'est pas surprenant vu que tout au long des autres questions les entités, *degree*, (diplôme) *grades*, (notes) et *professional status* (statut professionnel) étaient évoquées fréquemment. Sans aucun doute, pour nos participants, un des objectifs majeur de l'apprentissage, est la légitimation sociale et la reconnaissance de l'acquisition d'un savoir, d'une habileté ou d'une compétence.

De même, l'enchaînement (1) « *Apprenant donc Institution éducative* » a été accepté par la totalité des participants, mais avec une certaine nuance, le 50% des participants l'ont marqué « possible » et le restant 50% « parfois possible ». Cette réponse contraste avec la forte présence des mots qui renvoyaient à l'idée de centre d'enseignement. De toute manière, la réponse doit être motivée par la représentation des étudiants anglais qui conçoivent que l'étudiant se forme au-delà des centres d'enseignements, analyse que nous avons présentée précédemment.

Par contre les enchaînements (6) « *Apprenant donc Quête de la connaissance* » et (3) « *Apprenant donc Constructeur de sa pensée* » ont gagné la quasi-unanimité de réponses avec le 60% d'acceptation possible pour le premier enchaînement et le 70% pour le second, les réponses restantes, dans les deux cas, étaient marquées comme parfois possible. Ces réponses confirment le caractère autonome et critique qui a été exprimé par les participants auparavant, où les étudiants anglais avaient souligné l'importance du développement d'une pensée critique face aux enseignements reçus, et la place primordiale de la motivation et de la curiosité dans la construction de la connaissance.

Egalement, les participants ont considéré que l'étudiant est un récepteur de la connaissance, la totalité des participants ont accepté l'énoncé (2) « Apprenant donc Récepteur des connaissances. » Le 60% a considéré que l'énoncé était possible et le 40% parfois possible. Ceci nous conduit à penser que les participants anglais possèdent une double image sur l'apprenant et celle-ci semble contradictoire. D'abord, l'idée que l'apprenant est quelqu'un qui est actif et qui cherche à connaître, mais aussi l'image de l'apprenant comme sujet qui reçoit les enseignements d'un enseignant.

Toutefois que les participants aient accepté la représentation de l'apprenant comme quelqu'un qui construit son propre chemin dans le monde de l'apprentissage, très peu de participants (juste le 30%) accepte totalement l'enchaînement (10) « *Apprenant donc Apprentissage donc Amélioration.* » Pour le 70% des participants l'apprentissage ne conduit pas forcément à l'amélioration, car celle-ci dépend plutôt de la volonté de changement du sujet, l'apprentissage ne serait qu'un outil pour accomplir l'amélioration.

Peut-être ce phénomène s'explique par les choix dans l'énoncé (9) « *Apprenant pourtant Non-intéressé à poursuivre des études* » la totalité des participants considère que cet enchaînement est totalement valable avec le 40%, qui ont marqué l'énoncé comme possible et 60% comme parfois possible. Les participants anglais constatent que le fait d'être apprenant ne conduit pas forcément à l'apprentissage vu que tous les apprenants ne sont pas intéressés à apprendre.

Cependant, nous trouvons qu'il y a une double représentation de l'apprenant. D'un côté, celui qui va à l'école mais qui n'apprend pas forcément à cause de son manque d'intérêt et d'un autre côté, un apprenant qui n'est pas nécessairement inséré dans un milieu scolaire et qui est pourtant motivé pour apprendre et achève son but, c'est le cas des autodidactes.

Les choix dans l'enchaînement (4) « *Apprenant donc l'obligation de l'être* » confirment ceci. Le 40% des participants considèrent que cet enchaînement est impossible, ce qui fait penser que tout apprenant a le désir d'apprendre même s'il n'est pas à l'école tandis que les 60% a considéré que cet enchaînement est parfois possible,

comme dans le cas des étudiants qui ne sont pas intéressés pour l'apprentissage mais qui sont obligés de se scolariser. Plus qu'une question de scolarisation, il est question de l'application de la volonté pour l'apprentissage.

Quant à l'énoncé (7) « *Apprenant donc Manque de savoir faire donc Obligation d'apprendre à faire* » les participants ne sont pas totalement unanimes. Les 10% des enquêtés considèrent que cet enchaînement est complètement possible, les 60% parfois possible et les 30% impossible. Ce choix est révélateur de deux représentations identitaires de l'apprenant. Une qui le conçoit comme un être dépourvu de connaissance et d'habiletés et une autre qui le conçoit comme quelqu'un qui possède des connaissances sur la base de ses propres constructions.

Finalement l'énoncé (5) « *Apprenant donc présence d'un professeur pourtant absence d'apprentissage.* » ne provoque pas le consentement chez les participants. Les 50% considèrent l'énoncé comme possible, les 30% comme parfois possible et les 10% comme impossible. Ce choix ne parle que de l'identité de l'apprenant comme un être qui s'intéresse ou pas aux enseignements d'un professeur, il parle aussi de l'efficacité de l'enseignant dans sa labeur comme celui qui enseigne, nous observons ainsi que pour ce groupe de participants la présence de l'enseignant n'est pas nécessairement une garantie de l'apprentissage.

En somme, ce questionnaire a relevé deux représentations identitaires de l'apprenant. La première comme celui qui s'intéresse à la connaissance du monde et qui applique tous les efforts pour achever son but, même s'il n'est pas scolarisé, et une autre qui révèle l'existence d'un étudiant qui malgré le fait d'être scolarisé n'apprend pas forcément dû au manque d'intérêt pour l'apprentissage et même à cause de la qualité de l'enseignement de l'éducateur.

#### **d) Cinquième question**

La cinquième question demande aux participants d'écrire « les 5 tâches essentielles, qu'un «vrai apprenant doit accomplir pour avoir du succès dans ses études » Les réponses fournies par les enquêtés vont nous aider à continuer la reconstruction des images identitaires des apprenants chez ce groupe de futures professeurs de français

de l'Université de Bristol. Le tableau suivant rend compte des actions évoquées par les participants :

<b>Learner donc</b>	<b>Traduction</b>	<b>Occu.</b>	<b>%</b>	<b>Valeurs</b>
<i>Search for knowledge actively</i>	Chercher la connaissance de manière active	5	14,7	Aléthiques-nécessaires Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Learn</i>	Apprendre	5	14,7	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-Volitives Hédoniques-affectives (+)
<i>Be responsible of one's learning</i>	Etre responsable de son propre apprentissage	4	11,8	Aléthiques-nécessaires Pragmatiques (+) Morales-éthiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Apply one's efforts to study</i>	Appliquer ses efforts à étudier	4	11,8	Aléthiques-nécessaires Déontiques-obligatoires Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Being critical about what you learn</i>	Être critique des apprentissages	4	11,8	Epistémiques Aléthiques-nécessaires Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-Volitive
<i>Motivate oneself to learn</i>	Se motiver soi-même à apprendre	3	8,8	Aléthiques-nécessaires Pragmatiques (+) Finalisantes-Volitives
<i>Learn from others</i>	Apprendre des autres	3	8,8	Aléthiques-nécessaires Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Be organised</i>	Être organisé	2	5,9	Aléthiques-nécessaires Pragmatiques (+)
<i>Read</i>	Lire	2	5,9	Aléthiques-nécessaires Déontiques-obligatoires Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Ask questions</i>	Poser des questions	2	5,9	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)

Les actions qui sont énumérées ici, reflètent les représentations identitaires des enquêtés. D'abord, nous observons que la totalité des activités vise un seul objectif, le succès dans l'apprentissage. Pour achever ce but l'étudiant est obligé de motiver ses propres apprentissages (*motivate one self to learn*) car l'étudiant est celui qui prend la décision de s'instruire. Ces actions témoignent de l'importance d'être un étudiant dynamique, autonome en ce qui concerne l'apprentissage des contenus ou d'habiletés et

quant aux méthodes pour apprendre, car il doit être organisé (*be organised*) ou poser des questions (*ask questions*).

Une autre valeur qui est fréquemment évoquée est l'indépendance de l'étudiant pour connaître et faire des efforts, encore une fois nous sommes devant l'image d'un étudiant qui apprend sans être forcément scolarisé, dans cette partie du questionnaire les enquêtés n'ont pas évoqué l'idée d'assister à un centre éducatif.

Cette idée est soutenue par les actions lire (*read*), apprendre des autres (*learn from others*) et poser des questions (*ask questions*), il semblerait que pour les participants anglais la seule source de connaissance n'est ni le centre d'enseignement, ni le professeur car l'enseignant possède d'autres sources comme les livres ou l'expérience des autres pour construire ses propres connaissances.

Finalement, nous observons que l'image de l'apprenant est aussi construite sur la base de l'idée qu'il est un intellectuel potentiel, car il ne se conforme pas avec la répétition et l'acceptation naïve des connaissances, mais il est à la quête de ses constructions grâce au développement de son esprit critique et analytique (*being critical about what you learn*).

#### d) Sixième Question

Nous avons demandé aux participants d'écrire 5 caractéristiques, qui d'après eux, décrivent un « vrai apprenant ». Voici la synthèse de réponses qui activent dans sa totalité le pôle positif des zones modales :

<b>True Learner donc</b>	Traduction	Occu.	%	<b>Valeurs</b>
<i>Eager to learn</i>	Désireux d'apprendre	5	16,1	Finalisantes-Volitives, Déontiques- obligatoires Pragmatiques (+)
<i>Curious</i>	Curieux	5	16,1	Intellectuelles (+) Pragmatiques (+)
<i>Seeker of knowledge</i>	Chercheur de la connaissance	4	12,9	Finalisantes-Volitives, Déontiques- obligatoires Aléthiques-nécessaires Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Open-minded</i>	Ouvert d'esprit	4	12,9	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)

<i>Dedicated</i>	Zélé	3	9,7	Pragmatiques (+) Déontiques- obligatoires Aléthiques-nécessaires Finalisantes-Volitives
<i>Motivated</i>	Motivé	2	6,5	Pragmatiques (+) Déontiques- obligatoires Aléthiques-nécessaires
<i>Independent</i>	Independent	2	6,5	Pragmatiques (+) Déontiques- obligatoires Aléthiques-nécessaires Finalisantes-Volitives
<i>Honest</i>	Honnête	2	6,5	Ethiques-morales (+) Finalisantes-Volitives Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
<i>Creative</i>	Créatif	2	6,5	Pragmatiques (+)
<i>Active</i>	Actif	2	6,5	Pragmatiques (+)
<i>Intelligent</i>	Intelligent	2	16,1	Pragmatiques (+)
<i>Critical</i>	Critique	2	16,1	Epistémiques Aléthiques-nécessaires Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-Volitive

A partir des lexèmes évoqués nous observons que pour les participants anglais la qualité principale accordée à l'apprenant est son désir inné pour apprendre (*eager to learn*), nous avons remarqué auparavant que pour ce groupe de participants la volonté de l'apprenant est le seul déclencheur de l'apprentissage, au fait l'apprenant est aussi associé à l'indépendance (*independent*) car il décide sur ces propres processus d'apprentissage, cela remarque que le rôle de l'enseignant ne consiste pas à transmettre des informations mais à guider des processus d'apprentissage.

L'apprenant doit développer aussi d'autres caractéristiques qui vont lui permettre de se procurer ses propres connaissances (*seeker of knowledge*), ou d'accéder à d'autres visions du monde (*being open-minded*) et décider sur le caractère faux ou vrai des connaissances ou exprimer sa position (*being critical*). Ainsi, pour cette tranche de participants un vrai apprenant se caractérise par des qualités qui visent vers l'autonomie de l'étudiant quant à la construction de la connaissance et au développement d'une pensée critique qui permettrait à l'étudiant de se positionner face aux connaissances.

Autres caractéristiques du savoir-être, comme l'honnêteté (*honest*), font partie des qualités de l'apprenant, ce terme est porteur des valeurs éthiques-morales et

pragmatiques positives car l'apprenant est obligé de respecter les règles morales et éthiques d'une institutions, ce qui active des valeurs déontiques et aléthiques.

### e) Septième Question

Finalement, nous avons demandé aux participants d'écrire 5 caractéristiques qui décrivent un mauvais apprenant. Nous observons ici que la quantité de termes évoquées diminue, et donc la quantité d'activations des occurrences augment. Voici la synthèse de réponses fournies par les participants anglais qui activent dans sa totalité le pôle axiologique négatif.

<b>Bad Learner donc</b>	Traduction	Occu.	%	Valeurs
Uninterested	Pas intéressé	7	19,4	Pragmatiques (-) Intellectuelles (-)
Lazy	Paresseux	6	16,7	Pragmatiques (-) Déontiques-Interdits Morales-éthiques (-)
Close-minded	Fermé d'esprit	5	13,9	Pragmatiques (-) Intellectuelles (-)
Negative attitudes	Attitudes Négatives	5	13,9	Pragmatiques (-) Hédoniques-affectives (-)
Unmotivated	Pas motivé	4	11,1	Pragmatiques (-)
Doesn't have priorities	Qui n'a pas de priorités	4	11,1	Pragmatiques (-) Déontiques-interdit
Doesn't want to learn	Qui ne désire pas apprendre	3	8,3	Pragmatiques (-) Déontiques-interdit
Arrogant	Arrogant	2	5,6	Pragmatiques (-) Hédoniques-affectives (-)

Tout au contraire, le mauvais apprenant se caractérise par son manque d'intérêt pour connaître le monde (*uninterested*) ou pour apprendre (*doesn't want to learn*), ceci se manifesterait dans la fermeté d'esprit de l'étudiant car il n'a pas le desir ni l'intérêt de s'approcher d'autres visons du monde, ce qui active des valeurs pragmatiques et intellectuelles négatives. Comme nous avons observé pour cette tranche de participants la détermination du sujet-pensant est la base pour accomplir les apprentissages. A contrario la paresse (*lazyness*) est un comportement qui se rend un obstacle dans l'acquisition de connaissances car il s'agit de la répugnance au travail et du manque d'effort physique et intellectuel de l'apprenant, ce terme active des valeurs morales-éthiques négatives vu que la paresse est associée à l'absence de la volonté pour faire quelque chose.



En guise de résumé, nous pouvons affirmer que pour les participants anglais, l'étudiant se définit surtout par l'action qu'il mène *acquire knowlege* (acquérir la connaissance) et il est motivé par son souhait d'apprendre, autrement dit, l'apprentissage est basé sur la volonté de chaque individu pour connaître le monde. Dès lors, le terme *learner* active fréquemment des valeurs finalisantes-volitives. Cependant, pour ce groupe de participants il ne suffit pas d'acquérir des connaissances, un *learner* est aussi défini par les apprentissages qu'il mène en dehors d'un cadre scolarisé à partir des expériences extracurriculaires comme la lecture ou les échanges avec les autres.

Cependant, les participants anglais signalent que tout apprentissage se produit à partir de l'application des efforts, de la responsabilité, de l'esprit critique envers les apprentissages et de l'organisation du temps et de la connaissance. L'apprenant est aussi identifié comme une jeune personne qui est dynamique et qui possède un esprit ouvert qui le motive à chercher la connaissance.

#### **IV.1.2. Etude de l'entité lexicale *teacher* (enseignant en anglais)**

Nous présentons les résultats du questionnaire qui portait sur le terme *teacher* (enseignant) et qui ont été recueillis auprès des participants anglais.

##### **a) Première question**

Cette question demandait à l'enquêté d'associer dix représentations que le mot *teacher* lui évoquait. Pour le traitement des données repérées nous avons choisi juste les représentations qui avaient au moins 2 occurrences. Elles vont nous permettre d'identifier les stéréotypes associés au terme d'étude.

Dans le tableau ci-dessous nous présentons les termes associés au mot *teacher*, le nombre de fréquence et le pourcentage obtenu à partir de la somme totale des mots évoqués par les participants. Ce traitement de données par pourcentage va nous permettre d'effectuer des analyses comparatives ultérieurement.

<b>Stéréotypes Teacher donc</b>	Traduction	Occu.	%
-------------------------------------	------------	-------	---

<i>Learn</i>	Apprendre	6	7,5
<i>Student</i>	Etudiant	6	7,5
<i>Help</i>	Aide	6	7,5
<i>School</i>	Ecole	5	6,25
<i>Work</i>	Travailler	5	6,25
<i>Educate</i>	Eduquer	4	5
<i>Knowledge</i>	Connaissance	4	5
<i>Board</i>	Tableau	3	3,75
<i>Homework</i>	Devoirs	3	3,75
<i>Authority</i>	Autorité	3	3,75
<i>Leader</i>	Leader	3	3,75
<i>Intelligent</i>	Intelligent	3	3,75
<i>Strict</i>	Strict	3	3,75
<i>Scholar</i>	Savant	3	3,75
<i>Old</i>	Vieux	3	3,75
<i>Glasses</i>	Lunettes	2	2,5
<i>Grades</i>	Notes	2	2,5
<i>Share knowledge</i>	Partager la connaissance	2	2,5
<i>Mentor</i>	Guide	2	2,5
<i>Underpaid</i>	Mal payé	2	2,5
<i>Motivation</i>	Motivation	2	2,5
<i>Example</i>	Exemple (modèle)	2	2,5
<i>Develop</i>	Développer	2	2,5
<i>Facilitator</i>	Facilitateur	2	2,5
<i>Mediator</i>	Médiateur	2	2,5

Afin de faciliter l'analyse nous avons regroupé les termes qui appartiennent au même champ sémantique. Il s'agit du terme *pupil* (élève) qui a été regroupé avec le terme *student*, pareillement les termes *advice* (conseil) et *guidance* (guidance) ont été regroupés dans le terme *help*.

Nous allons dresser l'analyse des termes les plus activés et les plus saillants pour notre analyse. Ultérieurement nous présenterons les valeurs qui s'inscrivent dans la totalité des termes évoqués par les étudiants anglais à propos de l'entité lexicale *teacher* (enseignant).

Nous constatons que le mot *learn* (apprendre) est l'un des plus activés avec 6 occurrences. Ce terme était évoqué dans d'autres parties du questionnaire, selon les participants l'activation de cette entité est dû au fait que les enseignants sont des intellectuels et ils sont obligés de ne pas arrêter l'apprentissage et de considérer toute expérience comme un apprentissage ce qui active des valeurs déontiques et aléthiques, pour les étudiants anglais l'apprentissage ne finit jamais et constitue une action essentielle qu'un enseignant doit mener tout au long de sa vie. Ce terme est porteur des

valeurs intellectuelles et pragmatiques positives en raison de l'utilité de l'apprentissage pour l'enseignant et de valeurs finalisantes volitives dans la mesure où ce mot renvoie à des objectifs fixés d'apprentissage par l'enseignant.

Le terme *student* a eu la même fréquence d'activation que le terme *learn*. Ceci témoigne de la relation symbiotique entre le professeur et l'élève, car l'existence du professeur est définie par celle de l'étudiant, la rencontre entre ces deux acteurs de l'éducation fonde forcément l'identité de l'enseignant.

Nonobstant, pour ce groupe de participants, il ne s'agit pas d'une relation entre un détenteur du savoir et quelqu'un qui ne sait rien ; comme nous l'avons vu auparavant l'apprenant et l'enseignant sont à la quête de la connaissance, les deux acteurs sont des *learners* (apprenants). La différence se base sur le fait que l'enseignant possède la capacité d'aider/guider les apprentissages (*help* 6 occurrences), donc il est un *facilitateur* (facilitator, 2 occurrences-) et un *médiateur* (médiateur, 2 occurrences-) et il a l'obligation professionnelle de potentialiser les qualités de l'apprenant (*développer*, 2 occurrences).

Les lexèmes *educate* (éduquer) et *knowledge* (connaissance) sont parmi les termes les plus activés avec 4 occurrences chacun. Le premier fait référence à l'action qui est à la base du métier enseignant, tandis que le second terme renvoie à l'élément fondateur de la relation enseignant-étudiant, car leur objet d'étude et le but premier à accomplir est la quête et la construction conjointe de la connaissance, dans les mots des participants l'objectif serait de *share knowledge* (partager la connaissance) ce terme active des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives en raison de l'importance et l'intérêt qui suscite le partage de connaissance parmi les membres d'une communauté, nous identifions aussi la présence des valeurs aléthiques nécessaires et finalisantes car le partage de connaissance dépend largement de la volonté des sujets.

Les données nous montrent aussi les caractéristiques fondamentales d'un enseignant. Selon les participants un enseignant est *intelligent* (intelligent) *a scholar*, (savant/érudit) *strict* (strict) *an authority* (une autorité) et *a leader* (un leader), -tous ces termes ont eu 3 occurrences chacun.- D'abord, nous observons que pour les participants l'élément fondamental dans la représentation identitaire de l'enseignant est le caractère illustré du professeur qui est un apprenant permanent, mais aussi il est

quelqu'un de doué car son intelligence lui permet de mieux apprendre mais aussi de mieux enseigner. Ces entités sont porteuses des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives, ainsi que des valeurs épistémiques. C'est son caractère savant et intelligent qui fonde l'autorité et le leadership de l'enseignant qui le légitime comme quelqu'un qui a le droit de diriger un groupe d'élèves.

D'un autre côté, nous avons trouvé que les participants anglais associent l'enseignant à la vieillesse. Au contraire de l'étudiant qui était associé à la jeunesse, les enseignants sont identifiés comme des personnes beaucoup plus âgées, les participants à l'enquête ont employé le terme *old* (vieux, avec 2 occurrences) comme un élément qu'ils associent au lexème *teacher*. Ce terme est porteur de valeurs pragmatiques à double polarité car la vieillesse est associée au manque de dynamisme et également à la sagesse et à l'expérience.

En somme, la représentation identitaire de l'enseignant se fonde sur la triple relation enseignant-connaissance-apprenant, dans ce triangle didactique tous se trouvent au sommet et cherchent à comprendre le monde et à le transformer. Le travail du professeur consisterait donc dans la direction et l'orientation de l'étudiant pour achever ce but, il est légitimé à éduquer grâce à la connaissance, à son caractère savant et à son apprentissage permanent qui lui donne l'autorité et le leadership au sein d'un groupe d'élèves. Malgré ce grand effort, il semblerait que son travail n'est pas bien récompensé car ce sont des professionnels « **mal payés** » (bad paid, 2 occurrences), ce qui active des valeurs pragmatiques et hédoniques-affectives négatives.

Pour finir cette partie de l'analyse, nous présentons ce cadre récapitulatif des valeurs suscitées par les étudiants anglais dans le terme *Teacher* (enseignant). Comme suit :

<b>Teacher donc</b>	Occu.	%	<b>Valeurs</b>
Apprentissage	6	7,5	Finalisantes-volitives Épistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Étudiant	6	7,5	Déontiques Pragmatique (+) Finalisantes-volitives
Aide	6	7,5	Pragmatiques (+) Éthiques-morales (+)

			Aléthiques-nécessaires Finalisantes-volitives
Ecole	5	6,25	Déontiques Pragmatique (+) Intellectuelles (+) Aléthiques
Travailler	5	6,25	Pragmatiques (+) Déontiques-obligatoire Finalisantes-volitives
Eduquer	4	5	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives
Connaissance	4	5	Épistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Tableau	3	3,75	Pragmatiques (+)
Devoirs	3	3,75	Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
Autorité	3	3,75	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires Hédoniques-affectives
Leader	3	3,75	Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
Intelligent	3	3,75	Pragmatiques (+)
Strict	3	3,75	Pragmatiques
Savant	3	3,75	Pragmatiques (+)
Vieux	3	3,75	Pragmatiques
Notes	2	2,5	Pragmatiques (+) Hédoniques-affectives Finalisantes-volitives
Partage la connaissance	2	2,5	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires Intellectuelles (+) Épistémiques
Guide	2	2,5	Pragmatiques (+)
Mal payé	2	2,5	Pragmatiques (-)
Motivation	2	2,5	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
Exemple (modèle)	2	2,5	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
Développer	2	2,5	Pragmatiques (+) Finalisantes-Volitives Hédoniques-affectives
Facilitateur	2	2,5	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
Médiateur	2	2,5	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires

A partir de mots évoqués par les locuteurs de langue anglaise nous pouvons établir les enchaînements argumentatifs suivants :

**Teacher DC knowledge dc student dc help dc educate dc intelligent dc authority dc lesader dc old dc example dc facilitator dc develop the student dc share knowledge dc work**

Ce qui donne en français:

Enseignant dc connaissance dc apprenant dc aide dc éduquer dc intelligent dc autorité dc leader dc vieux dc exemple dc facilitateur dc développer l'étudiant dc partager la connaissance dc travailler.

## b) Deuxième et Quatrième questions

Les enquêtés anglais ont répondu à ces deux questions : d'abord « comment pensaient-ils que la société décrivait un vrai enseignant » et ensuite « d'après leurs expériences quelle était leur définition d'enseignant » Rappelons ici que chacune des questions correspond à une stratégie méthodologique de recherche.

Etant donné que ces deux questions demandaient la définition de l'entité lexicale «*teacher* » (enseignant), nous considérons pertinent de rendre compte des résultats et de son analyse dans une même rubrique. En ce qui concerne la présentation de résultats, nous les avons classifiés en trois sections qui définissent un métier, il s'agit des qualités attribuées au sujet-professionnel, dans ce cas l'enseignant, les actions qu'il mène et sa relation avec l'environnement, soit l'inscription dans l'espace ou son rapport avec d'autres sujets. Ces résultats serviront à construire la partie stable de la signification de ce terme pour les participants anglais.

Qualités		Actions		Inscription dans l'espace	
Teacher DC	Occu.	Teacher DC	Occu.	Teacher DC	Occu.
Knowledgeable	3 (4,8%)	Helps students in both academic and social life	8 (12, 7%)	Ressources made by the teacher	2 (3, 2%)
Approachable	3 (4,8%)	Enables students to develop their potential	8 (12, 7%)	Classroom	2 (3, 2%)
Intelligent	3 (4,8%)	Transmits knowledge	6 (10,2%)		
Passionate for teaching	3 (4,8%)	Enjoys sharing the knowledge with others	7 (11,1%)		
		Motivates students to learn	7 (11,1%)		
		Guides students in both the person and the academic levels	4 (6,3 %)		
		Cares about the well-being of the student	3 (4,8%)		
		Makes students think	3 (4,8%)		
		Produces a professional result	2 (3, 2%)		
		Makes a great effort	2 (3, 2%)		
		Asks questions	2 (3, 2%)		
		Makes understand things easily	2 (3, 2%)		
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>Total</b>	<b>4</b>

Voici la traduction en français

Qualités		Actions		Inscription dans l'espace	
Teacher DC	Occu.	Teacher DC	Occu.	Teacher DC	Occu.
Savant	3 (4,8%)	Aide les étudiants dans la vie académique et sociale	8 (12, 7%)	Ressources faits par les professeurs	2 (3, 2%)
Approachable	3 (4,8%)	Permet aux étudiants de développer leurs potentiels	8 (12, 7%)	Salle de classe	2 (3, 2%)
Intelligent	3 (4,8%)	Se plaît de partager la connaissance avec les autres	7 (11,1%)		
Passionné par l'enseignement	2 (3, 2%)	Motive les étudiants à apprendre	7 (11,1%)		
		Transmettre la connaissance	6 (10,2%)		
		Guider les étudiants tant au niveau académique comme personnel	4 (6,3 %)		
		Se souci du bien-être des étudiants	3 (4,8%)		
		Fait penser les étudiants	3 (4,8%)		
		Produit un résultat professionnel	2 (3, 2%)		
		Fait des grands efforts	2 (3, 2%)		
		Pose des questions	2 (3, 2%)		
		Fait comprendre aisément	2 (3, 2%)		
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>Total</b>	<b>4</b>

Si nous observons les qualités convoquées par les participants anglais, nous constatons qu'elles renvoient à des caractéristiques intellectuelles *knowledgeable* (savant), *intelligent* (intelligent) (avec 3 occurrences chaque terme) qui activent des valeurs épistémiques et pragmatiques-intellectuelles positives, mais aussi à des caractéristiques du relationnel *approachable* (approachable, avec 3 occurrences) et *passionate for teaching* (passionné pour l'enseignement avec 2 occurrences), entités qui renvoient à des valeurs pragmatiques positives et hédoniques-affectives positives. Dans cette partie de l'enquête, nous remarquons que la représentation identitaire de l'enseignant se base sur l'image d'un être savant et d'un être qui est capable d'établir des liens humains et affectifs avec les apprenants.

Si nous observons les actions, nous allons corroborer cette hypothèse. Particulièrement, nous pensons aux expressions « *Help students in both academic and social life* » (Aider les étudiants dans la vie académique et sociale, 8 occurrences) et

*Care about the well-being of the student* (se soucier du bien-être des étudiants, 3 occurrences), pour ces participants le métier de l'enseignant ne se définit pas exclusivement par les enseignements académiques, mais il doit rendre compte du développement social et émotionnel de l'apprenant.

En ce qui concerne le rôle de l'enseignant face à son activité pédagogique avec l'étudiant nous corroborons, au premier regard, que les participants anglais mettent au centre de l'apprentissage l'élève, puisque le professeur est imagé comme celui qui *guide* (guide, 4 occurrences), quelqu'un qui *enable students to develop their potential* (permet de potentialiser les habiletés de l'étudiant, avec 8 occurrences) ou quelqu'un qui motive les apprentissages, ces entités relèvent des valeurs pragmatiques positives et aléthiques nécessaires.

Selon les enquêtés, la motivation serait l'élément clé qui contribuerait à l'efficacité des apprentissages car : “ *you cannot pour knowledge into a child's head; the child has to WANT to learn, in my opinion motivation is the key to all teaching.*” (Participant 2) C'est-à-dire, « l'apprenant n'est pas un récipient où on verse la connaissance, l'enfant doit vouloir apprendre, à mon avis, la motivation est la clé pour toute activité d'enseignement. »

Cependant, tout au long de réponses les 60% des participants ont emprunté le terme *transmit knowledge* (transmettre la connaissance), une pratique enseignante qui est au sein des modèles pédagogiques où le professeur est celui qui détient la connaissance et l'étudiant celui qui écoute, d'après nous, ce terme fait plutôt référence à un apprenant qui est chargé de recevoir quelque chose qu'il ne possède pas, la connaissance.

Cette apparente contradiction dans les discours des participants anglais en formation témoignerait de la transformation qui est en train de se produire chez ces futurs enseignants. D'un côté, nous avons l'image d'un enseignant qui transmet la connaissance, cette idée semble s'infiltrer dans la nouvelle reconstruction qu'ils ont peut-être acquis lors de leur formation, c'est-à-dire l'enseignant qui accompagne les processus d'apprentissage, le motivateur.

Cette double image de l'enseignant comme quelqu'un qui guide la construction de la connaissance et quelqu'un qui transmet les connaissances montre plus qu'un



manque de cohérence, il s'agit plutôt d'un processus de transformation de l'identité qui commence à se développer et ceci se reflète dans les entités lexicales convoquées, dans leurs discours pédagogiques.

Du point de vue de Bauman on pourrait parler d'une solidité de l'identité de l'enseignant comme quelqu'un qui transmet les connaissances, représentation discursive qui habite encore les représentations identitaires des futurs enseignants. Il serait intéressant d'observer si ces doubles représentations de l'enseignant se reflètent, elles aussi, dans les pratiques pédagogiques de ces futurs enseignants.

### c) Troisième question

Dans cette partie du questionnaire, les participants ont dû décider du caractère possible, impossible ou parfois possible d'une dizaine d'énoncés correspondant à des enchaînements entre le mot d'étude (*teacher*) et des possibles argumentatifs, quelques-uns sont conformes (1,2,3,4,5,8,10) au protocole sémantique et des autres discordent (6,7,8). Nous cherchons à tester la conformité de la compétence sémantique des participants par rapport à la définition du terme d'étude retrouvée dans le corpus dictionnaire. Le tableau ci-dessous présente les résultats de ce questionnaire ; nous avons marqué en vert la réponse qui a suscité le plus d'adhésion chez les participants.

Série de chaînes	ASSOCIATION					
	Possibles	%	Parfois Possibles	%	Impossible s	%
<b>1. A teacher is a knowledge transmitter.</b> <i>Enseignant donc Transmetteur de connaissance.</i>	8	80	2	20	0	0
<b>2. A teacher is a guide.</b> <i>Enseignant donc Guide</i>	10	100	0	0	0	0
<b>3. A teacher is a mind builder.</b> <i>Enseignant donc Formateur de la pensée</i>	6	60	4	40	0	0
<b>4. A teacher is a figure of authority</b> <i>Enseignant donc Autorité</i>	8	80	2	20	0	0
<b>5. A teacher is a learning source.</b> <i>Enseignant donc Source d'apprentissage</i>	0	0	2	20	8	80
<b>6. A teacher is punishment.</b> <i>Enseignant donc Punition</i>	0	0	2	20	8	80
<b>7. Wherever there is a teacher, there is a student, however the student does not always learn.</b> <i>Enseignant donc il ne garantit pas l'apprentissage.</i>	3	20	5	50	1	10

<b>8. A Teacher is an incompetent person.</b> <i>Enseignant donc Incompétent</i>	0	0	2	20	8	80
<b>9. A Teacher is a moral instructor.</b> <i>Enseignant donc Formateur de l'Éthique</i>	2	20	8	80	0	0
<b>10. A Teacher is an ignorant person.</b> <i>Enseignant donc Ignorant</i>	0	0	3	30	7	70

A partir de l'analyse des résultats du tableau présenté ci-dessus, nous réaffirmons l'hypothèse de la présence d'une double représentation de l'enseignant qui habite le groupe de participants anglais. Une comme le transmetteur de la connaissance, vu que le premier enchaînement a été fortement accepté par les participants (avec 8 réponses marquées comme possibles) et une autre en tant que le guide des enseignements en raison du consensus unanime d'accepter comme possible l'énoncé 2 (avec 10 réponses marquées comme possible) et d'une manière partielle l'énoncé 3 « enseignant donc formateur de la pensée. »

Nous observons que l'énoncé (5) « *a teacher is a learning source* » (enseignant donc source d'apprentissage) a été largement rejeté par les participants, les 80% ont marqué l'énoncé comme impossible. En évoquant les réponses de la première partie du questionnaire, nous pouvons expliquer que ce rejet est dû à une des représentations identitaires de l'enseignant, celle qui le présente comme celui qui fait penser et découvrir les apprentissages à l'apprenant.

Pour nos participants anglais, le professeur n'est pas la source de la connaissance, l'apprenant peut la chercher ailleurs (les livres, les expériences, les échanges), la tâche du professeur se limiterait ainsi à orienter la pensée afin que l'élève acquière la connaissance. Cette idée se renforce avec le choix de l'énoncé 7 « *Enseignant donc il ne garantit pas l'apprentissage* » car les 80% pensent que cet enchaînement est possible ou parfois possible pour les 20%. D'après nos participants, la présence de l'enseignant n'est pas une garantie de l'apprentissage, car les apprenants peuvent apprendre tous seuls ou ne peuvent pas apprendre même s'ils sont accompagnés par un éducateur.

En ce qui concerne les caractéristiques du professeur, nous confirmons la conformité avec le protocole sémantique du mot enseignant, dû au fait que les 80% des participants ont accepté l'enchaînement « *Enseignant donc Autorité* » comme possible, toutefois pour nos participants il s'agit d'une autorité basée sur le respect et pas sur la

punition car les 80% des participants ont rejeté l'énoncé « *Enseignant donc Punition* » en plus ils ont évoqué le terme irrespect comme une des caractéristiques d'un mauvais enseignant dans le dernier volet du questionnaire.

D'autre part, l'énoncé « *Enseignant donc Formateur de l'Éthique* » a été accepté comme parfois possible par les 80% et comme possible par les 20%. Ceci nous autorise à affirmer que pour le groupe de locuteurs anglais l'enseignant se constitue par certaines caractéristiques autres que son savoir intellectuel, ce qui imprègne des valeurs pragmatiques, morales et hédoniques-affectives positives dans l'entité lexicale *teacher*. Egalement nous observons la présence des valeurs aléthiques et déontiques puisqu'une des tâches principales de l'enseignant est la formation éthique de l'étudiant.

La connaissance reste toujours la matière première d'un enseignant. Les 70% des participants ont rejeté l'énoncé « *Enseignant donc Ignorant* » et également les 80% ont fait de même avec l'énoncé « *Enseignant donc incompetent.* » Cela nous autorise à affirmer que les participants sont conformes aux valeurs pragmatiques et intellectuelles positives activées par le lexème *teacher* dans sa description lexicale dictionnaire.

#### d) Cinquième question

La cinquième question demande aux participants d'écrire « les 5 tâches essentielles, qu'un «vrai enseignant doit accomplir pendant son action pédagogique. » Les réponses fournies par les enquêtés vont nous aider à continuer la reconstruction des images identitaires des enseignants chez ce groupe participants. Le tableau suivant rend compte des actions évoquées par les participants :

Teacher donc	Traduction	Occu.	%	Valeurs
<i>Understand the student(background, learning style)</i>	Comprendre l'étudiant (contexte ou style d'apprentissage)	5	10	Pragmatique (+) Aléthiques-nécessaires Finalisantes-volitives
<i>Motivate students' learning</i>	Motiver l'apprentissage des étudiants	5	10	Pragmatique (+) Aléthiques-nécessaires Finalisantes-volitives
<i>Teach</i>	Enseigner	5	10	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires Finalisantes-volitives

<i>Develop the student's potential</i>	Développer le potentiel des étudiants	4	8	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires Finalisantes-volitives
<i>Vary the methods</i>	Varié les méthodologies	4	8	Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Don't be a conformist</i>	Ne pas être conformiste	4	8	Pragmatiques (+) Morales-éthiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Be creative with teaching</i>	Être créatif avec la manière d'enseigner	3	6	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
<i>Never cease learning</i>	Ne jamais arrêter l'apprentissage	3	6	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
<i>Accessible</i>	Approchable	3	6	Pragmatiques (+) Hédoniques-affectives (+)
<i>Being interested in their own subject</i>	Être intéressé par sa propre discipline	3	6	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaire
<i>Be open-minded</i>	Être ouvert d'esprit	3	6	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Aléthiques-nécessaires Finalisantes-volitives
<i>Prepare classes</i>	Préparer les cours	2	4	Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Be clear with his explanations</i>	Être clair dans ses explications	2	4	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives
<i>Respect students</i>	Respecter les étudiants	2	4	Pragmatiques (+) Éthiques-morales (+) Aléthiques-nécessaire
<i>Be updated</i>	S'actualiser	2	4	Pragmatique (+) Aléthiques-nécessaires

Concernant les actions nous pouvons identifier trois groupes, celles qui font référence exclusivement à l'acquisition des connaissances ou habiletés chez les étudiants en activant surtout des valeurs épistémiques et pragmatiques positives d'une part. D'autre part, celles qui ont un rapport avec le développement émotionnel de l'étudiant, ces actions activent de manière plus intense les valeurs hédoniques-affectives et éthiques-morales, finalement les actions que l'enseignant doit mener sur lui-même pour se légitimer en tant que professionnel de l'éducation, ces actions sont surtout imprégnées des valeurs aléthiques-nécessaires.

Dans le premier groupe, -celui qui renvoie aux actions entreprises par l'enseignant pour faire acquérir la connaissance-, nous trouvons deux sous-catégories d'action qui émanent des représentations identitaires du terme *teacher*. La première qui

fait référence aux tâches quotidiennes de l'enseignement traditionnel et la seconde qui caractérise à un enseignant qui met l'étudiant au centre du processus d'apprentissage.

Pour la première sous-catégorie nous identifions des actions telles que : *teach* (enseigner), *develop the student's potential*, (développer le potentiel des étudiants), et *prepare classes* (préparer les cours), toutes ces actions sont surtout imprégnées des valeurs pragmatiques positives en raison de son utilité pour mener à bien le processus d'acquisition des connaissances. Pour la seconde sous-catégorie nous repérons ces actions : *understand the student background, learning style* (comprendre le contexte et les styles d'apprentissage de l'étudiant), *motivate students' learning* (motiver l'apprentissage des étudiants), *vary the methods* (varier les méthodologies), *be creative with teaching* (être créatif avec la manière d'enseigner) et *be clear with his explanations* (être clair dans ses explications), elles témoignent de l'importance d'adapter l'enseignement selon le type d'apprenant et ses intérêts.

Pour le second groupe d'actions, *id est* celles qui ont un rapport avec le développement émotionnel de l'étudiant, nous remarquons la présence des formes verbales *respect students* (respecter les étudiants) et *être accessible* (être approchable), la première est surtout porteuse des valeurs éthiques-morales et la seconde de valeurs hédoniques-affectives.

Finalement, pour le troisième groupe, nous identifions les actions que l'enseignant doit développer afin de se légitimer dans le métier de l'enseignement, il s'agit de ces formes verbales : *be updated* (s'actualiser), *be open-minded* (être ouvert d'esprit), *being interested in their own subject* (être intéressé par sa propre discipline), *never cease learning* (ne jamais arrêter d'apprendre), *don't be a conformist* (ne pas être conformiste), ces actions sont surtout imprégnées des valeurs aléthiques-nécessaires et déontiques, car il s'agit d'actions qui sont au cœur de la légitimation d'un enseignant dans une communauté éducative.

#### **d) Sixième Question**

Nous avons demandé aux participants d'écrire 5 caractéristiques, qui d'après eux, décrivent un « vrai enseignant ». Pour l'analyse, nous nous limiterons à présenter les entités lexicales convoquées par les participants et les valeurs qu'elles mobilisent.

Voici la synthèse de réponses qui activent dans sa totalité le pôle positif des zones modales :

<b>True Teacher donc</b>	Traduction	Occu.	%	<b>Valeurs</b>
<i>Knowledge of his subject matter</i>	connaissances très vastes sur son domaine d'étude	5	15,2	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Epistémiques Aléthiques-nécessaires
<i>Interested in what he teaches</i>	intéressé par ce qu'Il/elle enseigne	4	12,1	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Warm-hearted</i>	chaleureux	3	9,1	Pragmatique (+) Hédoniques-affectives (+)
<i>Respectful</i>	Respectueux	3	9,1	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires Déontiques-obligatoires
<i>Understands the student needs</i>	comprend les besoins des étudiants	3	9,1	Pragmatiques (+) Hédoniques-affectives (+) Aléthiques-nécessaires
<i>Open-minded</i>	ouvert d'esprit	3	9,1	Pragmatiques (+)
<i>Knows his students</i>	connait ses étudiants	3	9,1	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
<i>Patient</i>	Patient	3	9,1	Pragmatiques (+)
<i>Adaptable</i>	adaptable	3	9,1	Pragmatiques (+)
<i>Encouraging</i>	encourager les autres	2	6,1	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
<i>Interested in knowledge</i>	Intéressé par la connaissance	1	3,0	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Epistémiques Aléthiques-nécessaires

Les qualités peuvent être divisées en trois grandes catégories, celles qui font référence au développement des savoirs chez l'enseignant, un autre groupe qui renvoie aux savoirs pédagogiques et une autre catégorie qui fait référence aux rapports affectifs avec les étudiants. Les occurrences *knowledge of his subject matter* (connaissances très vastes sur son domaine d'étude) et *interested in knowledge* (intéressé par la connaissance) renvoient à des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives puisque l'apprentissage de l'enseignant se reflète dans la manière d'enseigner et les contenus qu'il enseigne, c'est-à-dire que le progrès de l'étudiant normalement se traduit dans l'avancement de ce qu'on enseigne et la manière dont on le fait.

Quant aux qualités qui renvoient aux savoirs pédagogiques nous pouvons évoquer les occurrences : connaître ses étudiants (*knows his students*), comprendre les besoins des étudiants (*understands the student needs*) ces deux caractéristiques activent

des valeurs pragmatiques positives et aléthiques nécessaire, dans la mesure où les enseignants doivent connaître les apprenant afin d'adapter les processus d'apprentissage aux besoins des étudiants, c'est-à-dire que l'enseignant n'accomplit sa tâche selon ses envies mais à partir de l'analyse des divers aspects de la personnalité de l'apprenant, pour cette raison le caractère adaptable (*adaptable*) de l'enseignant est aussi très important.

Pour la troisième catégorie, celle des rapports affectifs avec les apprenant, nous avons des occurrences telles que : chaleureux (*warm-hearted*) et respectueux (*respectful*). Ces entités activent des valeurs pragmatiques positives, ces deux qualités de l'enseignant assurent la création d'un environnement agréable qui se fonde sur la reconnaissance de l'autre.

#### e) Septième Question

Finalement, nous avons demandé aux participants d'écrire 5 caractéristiques qui décrivent un mauvais enseignant. Voici la synthèse de réponses fournies par les participants anglais qui activent dans sa totalité le pôle axiologique négatif.

<b>Bad teacher donc</b>	Traduction	Occu.	%	<b>Valeurs</b>
<i>Uninterested in teaching</i>	Pas intéressé par l'enseignement	6	12	Pragmatiques (-) Déontiques-interdit
<i>Arrogant</i>	Arrogant	5	10	Pragmatiques (-) Hédoniques-affectives (-)
<i>Ignorant</i>	Ignorant	4	8	Pragmatiques (-) Intellectuelles (-)
<i>Impatient</i>	Impatient	4	8	Pragmatiques (-)
<i>Offers no constructive criticism</i>	N'offre pas de critiques constructives	4	8	Pragmatiques (-) Hédoniques-affectives (-)
<i>Close-minded</i>	Fermé d'esprit	4	8	Pragmatiques (-) Intellectuelles (-)
<i>No mastery of subject matter</i>	Ne maîtrise pas son domaine	4	8	Pragmatiques (-) Intellectuelles (-) Déontiques-interdit
<i>Monotone</i>	Monotone	4	8	Pragmatiques (-)
<i>Uninterested</i>	Pas intéressé	3	6	Pragmatiques (-) Déontiques-interdit
<i>No passionate</i>	N'est pas passionné	3	6	Pragmatiques (-) Hédoniques-affectives (-)
<i>Apathetic</i>	Apathique	3	6	Hédoniques-affectives (-)
<i>Disrespectful</i>	Irrespectueux	2	4	Hédoniques-affectives (-) Morales-éthiques (-)

				Déontiques-interdit
<i>Discouraging</i>	N'encourage pas	2	4	Hédoniques-affectives (-) Pragmatiques (-)
<i>Unconfident</i>	N'a pas de confiance en lui-même	2	4	Pragmatiques (-)

En ce qui concerne les défauts nous identifions des caractéristiques qui ont avoir avec le tâche pédagogique de l'enseignant, il s'agit de : pas intéressé par l'enseignement (*uninterested in teaching*), et de n'offre pas de critiques constructives (*offers no constructive criticism*) ces occurrences activent des valeurs pragmatiques négatives en raison de l'importance de la rétroaction et l'intérêt de l'enseignant pour faire progresser ses élèves. Nous situons aussi dans ce niveau l'occurrence, pas de maîtrise de son domaine d'enseignement (*no mastery of subject matter*). D'autres occurrences ont avoir avec des attitudes qui n'encourage pas l'apprentissage : arrogant (*arrogant*), impatient (*impatient*), monotone, (*monotone*), n'est pas passionné (*no passionate*), apathique (*apathetic*), et n'encourage pas (*discouraging*), ces occurrences activent des valeurs pragmatiques et hédoniques affectives négatives parce qu'il s'agit d'attitudes négatives qui se rendent un obstacle pour l'apprentissage et qui démotivent les apprenants.

En somme, chez les participants anglais nous observons que l'identité de l'enseignant est surtout fondée par son savoir disciplinaire et son savoir-faire pédagogique, pour cette raison les participants considèrent que l'enseignant doit s'engager dans un processus d'apprentissage autonome permanent qui va lui permettre de se légitimer comme celui qui est capable d'enseigner.

Egalement, nous observons que chez les participants la représentation de l'enseignant obéit également à des qualités affectives et émotionnelles dans la mesure où il doit se montrer comme une personne approachable et capable de comprendre ses élèves, car sa tâche ne se réduit pas à l'enseignement des savoirs scolaires, mais elle comporte aussi la formation de l'être.

#### **IV.2.1. Etude de l'entité lexicale *estudiante* (apprenant en espagnol)**

Le second groupe d'enquêtés est composé de 10 participants de l'Universidad Pedagógica Nacional et 15 Participants de l'Universidad Distrital. Tous nos participants suivent une formation pour devenir professeurs de français-anglais et d'anglais



respectivement. Leur langue maternelle est l'espagnol et ils ont suivi au moins deux années de formation dans ces universités.

Comme dans le chapitre précédant nous rendrons compte des résultats des enquêtes passées auprès des professeurs colombiens en formation. A partir de l'analyse des données, nous élaborerons les représentations identitaires de l'apprenant et de l'enseignant pour ce groupe d'informateur.

#### a) première question

Dans le tableau ci-dessous nous présentons les lexèmes associés à l'entité lexicale *estudiante* (apprenant) par le groupe d'étudiants colombiens et qui vont servir à établir les stéréotypes associés à l'entité lexicale d'étude.

<b>Estudiante donc</b>	Traduction	Occu.	%
<i>Conocimiento</i>	Connaissance	12	7,3
<i>Aprendizaje</i>	Apprentissage	10	6,1
<i>Libros</i>	Livres	9	5,5
<i>Compromiso</i>	Engagement	8	4,8
<i>Responsabilidad</i>	Responsabilité	7	4,2
<i>Constancia</i>	Persévérance	7	4,2
<i>Trasnocho</i>	Se coucher tard	7	4,2
<i>Pensamiento</i>	Pensée	6	3,6
<i>Curiosidad</i>	Curiosité	6	3,6
<i>Trabajo</i>	Travail	6	3,6
<i>Búsqueda</i>	Recherche	5	3,0
<i>Autonomía</i>	Autonomie	5	3,0
<i>Cuaderno</i>	Cahier	5	3,0
<i>Disciplina</i>	Discipline	4	2,4
<i>Reflexivo</i>	Réflexif	4	2,4
<i>Aprender</i>	Apprendre	4	2,4
<i>Esfuerzo</i>	Effort	4	2,4
<i>Estudiar</i>	Etudier	4	2,4
<i>Crecimiento</i>	Développement	4	2,4
<i>Crear</i>	Créer	4	2,4
<i>Avance</i>	Progrès	4	2,4
<i>Cultura</i>	Culture	3	1,8
<i>Aula</i>	Salle de classe	3	1,8
<i>Trabajos</i>	Dossiers	3	1,8
<i>Creatividad</i>	Créativité	3	1,8
<i>Profesor</i>	Professeur	3	1,8
<i>Motivación</i>	Motivation	3	1,8
<i>Tarea</i>	Devoir	3	1,8
<i>Nota</i>	Note	3	1,8
<i>Centro educativo</i>	Centre d'enseignement	3	1,8
<i>Educación</i>	Education	2	1,8
<i>Aburrimiento</i>	Ennui	2	1,2
<i>Proceso</i>	Processus	2	1,2

<i>Reto</i>	Défi	2	1,2
<i>Formación</i>	Formation	2	1,2

Parmi les lexèmes mobilisés par les participants colombiens, nous pouvons constater que très peu d'entre eux s'orientent vers le pôle axiologique négatif et que la plupart d'entités activent des valeurs pragmatiques. D'abord, nous relevons que l'identité de l'apprenant est surtout associée aux activités qui ont avoir avec les processus d'apprentissage. Les mots **conocimiento** (connaissance, 12 occurrences) et **aprendizaje** (apprentissage, 10 occurrences) sont les plus activés, le premier fait référence à l'objet de l'apprentissage et le second au processus pour l'acquérir, ces mots sont imprégnés des valeurs finalisantes-volitives car ils se réfèrent aux objectifs de l'apprenant et à l'intention des études, le mot *conocimiento* est aussi porteur de valeurs épistémiques et pragmatiques-intellectuelles positives en vertu de l'importance de son acquisition pour l'apprenant et l'intérêt qu'il suscite chez celui qui veut découvrir le monde.

Pour les participants colombiens la première source de connaissance est le livre (**libro**, 10 occurrences), avant même de l'enseignant (**profesor** à peine 3 occurrences), ce mot est porteur des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives car leur utilité permet aux étudiants d'accéder à la connaissance.

Afin d'acquérir la compréhension et aboutir au succès de l'apprentissage, il serait nécessaire de mettre en pratique certaines activités. Selon les enquêtés, il serait question de **aprendre** (*aprender*, 4 occurrences), **étudier** (*estudiar*, 4 occurrences) et **créer** (*crear*, 4 occurrences), les deux premiers mots sont conformes au protocole sémantique du mot *estudiante* (étudiant), cependant le mot **crear** (créer) appartiendrait à une nouvelle association. Ces mots activent des valeurs aléthiques nécessaire en raison de la nécessité d'appliquer l'esprit pour acquérir la connaissance, également nous observons la présence des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives car cette application sert à accomplir un but, généralement l'apprentissage.

Cependant, l'apprenant doit être porteur, ou au moins développer, un certain profil qui se caractérise par des qualités et valeurs telles que l'engagement (*compromiso*, 8 occurrences), la responsabilité (*responsabilidad*, 7 occurrences), la persévérance (*constancia*, 7 occurrences), l'autonomie (*autonomía*, 5 occurrences) et

l'esprit réflexif (*ser reflexivo*, 4 occurrences). En observant ces caractéristiques, nous nous rendons compte que la représentation identitaire de l'apprenant passe par quelqu'un qui développe ses propres processus d'apprentissage, car l'engagement personnel et l'autonomie permettront à l'étudiant de découvrir et acquérir les connaissances qui lui sont nécessaires pour satisfaire ses besoins, en plus son esprit réflexif l'autoriserait à prendre une position par rapport aux savoirs. Ces mots qui réfèrent aux qualités de l'apprenant sont porteurs des valeurs aléthiques-nécessaires et valeurs pragmatiques positives en raison du besoin et du caractère outil de ces qualités pour acquérir des connaissances et se positionner face aux savoirs.

Cependant, ces qualités ne suffisent pas, car l'application valide la vraie garantie du succès. Nos participants pensent que le progrès est le résultat de l'effort (*esfuerzo*, 4 occurrences) et parfois même du fait de se coucher tard (*trasnochar*, 7 occurrences), une pratique qui est très commune au sein des étudiants, surtout lors des périodes d'évaluation ou de remises de dossiers (*trabajos*), entité mobilisée par nos participants avec trois occurrences. Ces entités sont porteuses des valeurs pragmatiques en vertu de leur poids pour accomplir le but de l'apprentissage ou pour avoir des bonnes notes, mais aussi elles portent des valeurs hédoniques-affectives qui s'orientent surtout vers le pôle axiologique négatif à cause de la souffrance et de la fatigue que l'effort produit.

Les efforts sont normalement récompensés par les professeurs ou par l'accomplissement d'un but personnel, ce qui oriente le mot effort vers le pôle axiologique positif. Cette récompense se manifeste dans le **développement** (*crecimiento*) ou le **progrès** (*avance*) (4 occurrences chacun) et parfois elle se présente sous la forme d'une **note** (*nota*, 3 occurrences). Ces lexèmes renvoient à des valeurs pragmatiques et hédoniques-affectives positives, car le succès de l'apprenant le conduit à des états de joie, de même nous corroborons la présence des valeurs finalisantes volitives car ces mots renvoient aux objectifs fixés par un apprenant.

Finalement, nous constatons que les locuteurs natifs d'espagnol inscrivent, d'une manière plus faible, l'étudiant dans un espace spécifique. Soit dans un niveau micro, la salle de classe (*aula*, 3 occurrences), ou dans un niveau macro, le centre d'enseignement (*establecimiento escolar*, 3 occurrences), cela nous autorise à établir qu'un élément constitutif, mais pas nécessaire, de la représentation identitaire de l'apprenant

chez nos participants est son inscription dans un espace qui configure les relations entre les membres d'une communauté éducative. Ces mots sont imprégnés des valeurs aléthiques et des valeurs pragmatiques positives en raison de l'importance des établissements et institutions où l'on peut faire des études et se préparer à la vie professionnelle.

Afin de rendre compte de l'inscription des valeurs dans les entités lexicales présentées auparavant, nous présentons dans le tableau ci-dessous les valeurs qui s'inscrivent dans chacun des termes mobilisés par les locuteurs natifs d'espagnol. Ces occurrences vont constituer les stéréotypes.

Traduction	Occu	%	Valeurs
<b>Connaissance</b>	12	7,3	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives
<b>Apprentissage</b>	10	6,1	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<b>Livres</b>	9	5,5	Pragmatiques (+)
<b>Engagement</b>	8	4,8	Pragmatiques (+) Ethiques-morales Finalisantes-volitives
<b>Responsabilité</b>	7	4,2	Pragmatiques (+) Ethiques-morales
<b>Persévérance</b>	7	4,2	Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<b>Se coucher tard</b>	7	4,2	Pragmatique (+) Hédoniques-affectives (-)
<b>Pensée</b>	6	3,6	Déontiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<b>Curiosité</b>	6	3,6	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<b>Travail</b>	6	3,6	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Aléthiques-nécessaires
<b>Recherche</b>	5	3,0	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<b>Autonomie</b>	5	3,0	Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<b>Cahier</b>	5	3,0	Déontiques Pragmatiques (+)
<b>Discipline</b>	4	2,4	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaire
<b>Réflexif</b>	4	2,4	Pragmatiques (+)
<b>Apprendre</b>	4	2,4	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<b>Effort</b>	4	2,4	Pragmatiques (+)

			Hédoniques-affectives (-)
<b>Etudier</b>	4	2,4	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives
<b>Développement</b>	4	2,4	Pragmatiques (+)
<b>Créer</b>	4	2,4	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<b>Progrès</b>	4	2,4	Pragmatiques (+)
<b>Culture</b>	3	1,8	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<b>Salle de classe</b>	3	1,8	Pragmatiques (+)
<b>Dossiers</b>	3	1,8	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<b>Créativité</b>	3	1,8	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<b>Professeur</b>	3	1,8	Déontique Pragmatiques (+)
<b>Motivation</b>	3	1,8	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<b>Devoir (tâche scolaire)</b>	3	1,8	Pragmatique (+) Intellectuelles (+)
<b>Note</b>	3	1,8	Pragmatique (+) Finalisantes-volitives
<b>Centre d'enseignement</b>	3	1,8	Déontiques Pragmatiques (+)
<b>Education</b>	2	1,8	Pragmatique (+) Intellectuelles (+) Aléthiques-nécessaire
<b>Ennui</b>	2	1,2	Hédoniques-affectives (-)

A partir des éléments mobilisés par les participants colombiens, nous pouvons proposer cette chaîne argumentative pour représenter l'entité lexicale *estudiante*.

**Estudiante DC aprendizaje DC libros DC conocimiento DC compromiso DC responsabilidad DC constancia DC trasnocho DC trabajo DC investigación DC desarrollo DC avance.**

Ce qui donne en français:

Apprenant DC apprentissage DC livres DC connaissances DC engagement DC responsabilité DC persévérance DC se coucher tard DC travail DC rechercher DC développement DC progrès.

#### **b) Deuxième et Quatrième question**

Ces deux parties du questionnaire ont pour but de connaître la définition du mot « *estudiante* » (apprenant) d'après les représentations identitaires qui habitent les participants colombiens. La première question sollicite la définition de « *estudiante* »

d'après l'avis de leur société et la quatrième question la définition mais à partir de l'expérience personnelle de chaque participant. Etant donné que ces deux questions demandent aux participants leurs définitions du terme d'étude, les réponses à ces deux volets vont constituer le noyau.

Nous organiserons les réponses à partir de trois catégories, que selon notre perspective théorique, constituent le noyau dur de la représentation identitaire d'une profession. Il s'agit des qualités attribuées à celui qui exerce un métier d'une part, d'autre part les actions qu'il mène lors de l'exécution de son activité professionnelle et finalement, la relation du sujet professionnel avec l'environnement et le rapport avec d'autres membres de la communauté.

Nous procédons à présenter la synthèse de réponses basés sur ces trois catégories, à gauche nous avons mis le terme utilisé par les participants et à droite le nombre d'occurrence et le pourcentage correspondant (le pourcentage a été obtenu à partir de la somme totale d'occurrences).

Qualités		Actions		Inscription dans l'espace	
<i>estudiante</i> DC	Occu.	<i>estudiante</i> DC	Occu.	<i>estudiante</i> DC	Occu.
Dedicado	8 (4%)	Recibir y acumular conocimiento	21 (10,4%)	Guiado por un maestro	8 (4,0%)
El futuro de la nación	7 (3,5%)	Construir una mejor sociedad	14 (7,4%)	Institución educativa	7 (3,5%)
Responsable	7 (3,5%)	Se esfuerza para superarse	11 (5,5%)	Profesor brinda conocimiento	4 (2,0%)
Comprometido con sus estudios	7 (3,5%)	Generar conocimiento	11 (5,5%)	Clase	4 (2,0%)
Obligado a aprender	5 (2,5%)	Construir el conocimiento	9 (4,5%)	Profesor exige del estudiante	4 (2,0%)
Autónomo en el aprendizaje	4 (2,0%)	Aprender	9 (4,5%)		
Motivado a aprender	4 (2,0%)	Aplicar el conocimiento	8 (4,0%)		
Riguroso	4 (2,0%)	Alcanzar un logro	7 (3,5%)		
Critico de su entorno	4 (2,0%)	Ser competente para insertarse en el mundo laboral	6 (3,0%)		
Estudioso	3 (1,5%)	Va mas allá del conocimiento brindado	6 (3,0%)		
Competente	2 (2,0%)	Transmitir conocimiento	5 (2,5%)		
		Aprender a hacer	4 (2,0%)		
		Escalar socialmente	4 (2,0%)		
		Obtener un diploma	4 (2,0%)		
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>Total</b>	<b>119</b>	<b>Total</b>	<b>27</b>

Voici la traduction en français :

Qualités		Actions		Inscription dans l'espace	
<i>Estudiante DC</i>	Occu.	<i>Estudiante DC</i>	Occu.	<i>Estudiante DC</i>	Occu.
Appliqué	8 (4%)	Recevoir et cumuler des connaissances	21 (10,4%)	Guidé par un maître	8 (4,0%)
Le futur d'une nation	7 (3;5%)	Construire une meilleure société	14 (7,4%)	Centre d'enseignement	7 (3,5%)
Responsable	7 (3;5%)	Il fait des efforts pour se surpasser	11 (5,5%)	L'enseignant donne la connaissance	4 (2,0%)
Engagé avec les études	7 (3;5%)	Générer la connaissance	11 (5,5%)	Classe	4 (2,0%)
Obligé à apprendre	5 (2,5%)	Construire la connaissance	9 (4,5%)	Enseignant exige à l'élève	4 (2,0%)
Autonome concernant son apprentissage	4 (2,0%)	Apprendre	9 (4,5%)		
Motivé à apprendre	4 (2,0%)	Appliquer la connaissance	8 (4,0%)		
Rigoureux	4 (2,0%)	Achever un but	7 (3,5%)		
Critique de son entourage	4 (2,0%)	Être compétent pour s'insérer au monde du travail	6 (3,0%)		
Studieux	3 (1,5%)	Aller au-delà des connaissances transmises	6 (3,0%)		
Compétent	2 (2,0%)	Transmettre la connaissance	5 (2,5%)		
		Apprendre à faire	4 (2,0%)		
		Grimper dans l'échelle sociale	4 (2,0%)		
		Obtenir un diplôme	4 (2,0%)		
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>Total</b>	<b>119</b>	<b>Total</b>	<b>27</b>

L'action la plus mobilisée par les participants colombiens était «recevoir et cumuler des connaissances » (*recibir y acumular conocimiento*) (avec 21 occurrences), ces actions entraînent des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives, en vertu de l'intérêt que les connaissances entraînent chez les individus et de l'importance pour la transformation d'une société. De sa part, le verbe **recevoir** (*recibir*) reflète l'image d'un être passif car ce verbe implique une unidirectionnalité, dans ce cas il s'agit d'une entité qui transmet quelque chose, (dans ce cas la connaissance) à une autre entité.

Cette idée est renforcée par l'expression mobilisée « transmettre de la connaissance » (*transmitir conocimiento*) (5 occurrences), selon les enquêtés un

étudiant ne doit pas se limiter à acquérir la connaissance, mais à la partager avec ceux qui ont eu des difficultés à comprendre un sujet quelconque, ce partage se fait en transmettant les savoirs acquis. Nous constatons ainsi qu'une des représentations des futurs professeurs de langues sur l'apprenant mais aussi sur l'enseignant se base sur l'idée que la communication pédagogique se fait par le biais de la transmission, puisque l'apprenant est celui qui reçoit, et le sujet qui possède la connaissance serait chargé de la transmettre.

En contraste, cette même tranche de participants a évoqué des occurrences qui mobilisent des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives. Elles recréent des représentations de l'enseignant en le présentant comme constructeur de ses propres savoirs. Ainsi, des actions telles que susciter la connaissance (*generar conocimientos*, 11 occurrences), construire la connaissance (*construir el conocimiento*, 9 occurrences), et aller au-delà des connaissances transmises (*ir más allá de los conocimientos transmitidos*, 6 occurrences), définirait le faire de ce métier.

Ceci nous conduit à proposer deux hypothèses. Soit, il existe une représentation identitaire de l'apprenant qui se base sur une forme de communication pédagogique où l'élève est seulement capable de construire, appliquer ou prendre une position des savoirs à partir de l'acquisition complète d'une catégorie de connaissance, raison pour laquelle les participants insistent sur l'idée que la connaissance est transmise et au même temps, ils activent plusieurs entités lexicales qui font référence à la transformation de ces savoirs par l'apprenant.

La seconde hypothèse nous permet d'identifier deux identités bien distinctes qui cohabitent dans les discours des futurs professeurs colombiens. Cette image se composerait par leurs expériences personnelles d'apprentissage, où probablement la communication pédagogique se faisait sur la base de la transmission de connaissance, idée qui reste assez solide dans la représentation de l'apprenant comme un récepteur et de l'enseignant comme un transmetteur.

Cette image cohabiterait avec les nouvelles représentations acquises lors de la formation des participants colombiens en tant que futurs enseignants. Autrement dit, les images identitaires construites dans la formation enseignante forge une nouvelle représentation qui s'infiltrerait dans le discours, car ce sont les représentations moralement



admises dans les centres universités où se forment les futurs enseignants. Nous pouvons corroborer ceci par les types de relation enseignant-apprenant que les participants ont inscrits dans leurs discours, d'une part l'enseignant est perçu comme un guide (*guía*) (8 occurrences) et d'une autre comme celui qui donne la connaissance (*brinda el conocimiento*) (4 occurrences).

Cette cohabitation des représentations serait-elle possible grâce à une contrainte qui oblige l'étudiant à construire des nouvelles images de l'apprenant et de l'enseignant qui porte sur l'idée de l'élève comme constructeur des savoirs. Malgré ceci, le futur professeur n'arrive pas à solidifier cette image dans son discours, dû au fait que sa représentation est basée sur ses expériences en tant qu'apprenant récepteur des connaissances.

Un autre aspect saillant chez les groupes de futurs enseignants colombiens est le fait de concevoir que l'apprenant a un engagement avec la société (voire avec la nation) qui le forme. Selon les enquêtés, les apprenants sont le futur d'une nation (*estudiante DC futuro de una nación*, 7 occurrences) et leur acquisition de connaissances et des compétences seront les outils qui leur permettront de construire une meilleure société (*estudiante DC construir una mejor sociedad*) (apprenant DC construire une meilleure société, 14 occurrences), ces expressions sont porteuses des valeurs pragmatiques positives en vertu de l'utilité de l'application des connaissances pour construire une nation et des valeurs hédoniques-affectives positives en raison de l'épanouissement qui provoque aider à construire l'endroit où on est né.

Ceci est possible, car le fait d'être un apprenant permet à un individu d'être compétent pour s'insérer au monde du travail (*ser competente DC insertarse en el mundo laboral*, 8 occurrences). Cette expression inscrit des valeurs pragmatiques positives à l'entité lexicale apprenant et aussi des valeurs aléthiques-nécessaires, car pour se rendre capable de faire il est indispensable d'apprendre à faire (*aprender a hacer*, 6 occurrences).

Pour accomplir ce grand but, il est vital de développer certaines qualités telles qu'être responsable (*responsable*, 7 occurrences) ou être engagé avec les études (*ser comprometido con los estudios*, 7 occurrences), ces entités sont porteuses des valeurs déontiques, des valeurs pragmatiques et morales positives. Pareillement, il serait

indispensable d'être motivé à apprendre (*estar motivado a aprender*), rigoureux (*riguroso*) et studieux (*estudioso*) (chaque terme avec 4 occurrences), termes qui sont porteurs des valeurs pragmatiques positives et des valeurs aléthiques nécessaires en vertu de l'importance et de l'utilité d'appliquer une méthode pour acquérir les connaissances.

L'apprentissage permettrait ainsi d'achever un but comme obtenir un diplôme (*obtener un diploma*) ou tout simplement grimper dans l'échelle sociale (*escalar socialmente*) (chaque terme avec 4 occurrences). Ces termes imprègnent des valeurs pragmatiques positives et finalisante-volitives l'entité lexicale apprenant.

Nous remarquons aussi la présence de l'expression obligé à apprendre (*obligado a aprender*, 5 occurrences) ce qui inscrit des valeurs déontiques obligatoires, finalisantes-volitives et hédoniques-affectives négatives dans le terme apprenant pour les groupes des participants colombiens. Selon eux, plusieurs étudiants sont obligés de se scolariser par la pression sociale qui s'exerce à cause de l'importance de faire des études pour entrer dans le monde du travail.

Finalement, nous voulons souligner l'importance de l'inscription spatiale de l'apprenant dans les discours des locuteurs colombiens. Dans le niveau macro ils ont activé l'occurrence centre d'enseignement (*institución educativa*, avec 7 apparitions) et dans le niveau micro l'entité classe (*clase*, 4 occurrences). La première entité fait référence à tout un système qui construit et partage une vision et un but de formation, tandis que l'autre renvoie plutôt à la relation spécifique entre l'enseignant, un groupe d'étudiant et même l'enseignant et l'étudiant. Ces entités sont porteuses des valeurs aléthiques et pragmatiques.

#### **d) Troisième question**

Dans cette section, les étudiants colombiens ont décidé du caractère possible, impossible ou pas possible d'une dizaine d'énoncés correspondant à des enchaînements entre le mot *estudiante* (apprenant) et des possibles argumentatifs. L'objectif est donc d'observer la conformité de la signification lexicale de ce mot avec les représentations des participants à l'enquête.

Nous procédons à présenter les résultats des choix effectués par les étudiants enquêtés. Afin de faciliter la lecture des résultats, nous avons fluoté les pourcentages les plus représentatifs pour chaque association.

Série de chaînes	ASSOCIATION					
	Possibles	%	Parfois Possibles	%	Impossibles	%
<b>1. Estudiante entonces Institución educativa.</b> <i>1. Apprenant donc Institution éducative</i>	9	36	13	52	3	12
<b>2. Estudiante entonces receptor de conocimientos.</b> <i>2. Apprenant donc Récepteur des connaissances</i>	9	36	7	28	9	36
<b>3. Estudiante entonces constructor de su pensamiento.</b> <i>Apprenant donc Constructeur de sa pensée</i>	20	80	5	20	0	0
<b>4. Estudiante pero obligado a serlo.</b> <i>Apprenant donc l'obligation de l'être</i>	1	4	9	36	15	60
<b>5. Estudiante entonces profesor, pero no aprendizaje.</b> <i>5. Apprenant donc présence d'un Professeur pourtant absence d'apprentissage.</i>	1	4	5	20	19	76
<b>6. Estudiante entonces búsqueda del conocimiento.</b> <i>6. Apprenant donc Quête de la connaissance</i>	24	96	1	4	0	0
<b>7. Estudiante entonces falta de saber hacer entonces deber aprender a hacer.</b> <i>7. Apprenant donc Manque de savoir faire donc Obligation d'apprendre à faire</i>	1	4	5	20	19	76
<b>8. Estudiante entonces esfuerzo entonces diploma</b> <i>8. Apprenant donc Effort donc Diplôme</i>	13	52	9	36	3	12
<b>9. Estudiante pero no necesariamente interesado en el estudio.</b> <i>9. Apprenant pourtant Non-intéressé à poursuivre des études</i>	4	16	10	40	11	44
<b>10. Estudiante entonces aprendizaje en consecuencia mejoramiento</b> <i>10. Apprenant donc Apprentissage donc Amélioration</i>	18	72	6	24	1	4

La réponse à l'énoncé (2), « *apprenant t donc récepteur de connaissances* » nous fait nous incliner vers la deuxième hypothèse, celle de la cohabitation d'une double représentation identitaire. Nous pouvons constater que les réponses sont divisées entre ceux qui pensent que l'apprenant n'est pas un récepteur de connaissance (36%) et d'autres qui pensent que l'apprenant ne l'est pas avec le même pourcentage. Cependant,

les 80% des enquêtés considèrent que l'enchaînement (3) « *aprenant donc constructeur de sa pensée* » est possible contre les 20% qui pensent que l'enchaînement est parfois possible. De même, l'enchaînement (6) « *aprenant donc quête de la connaissance* » a eu l'acceptation des 96% des étudiants.

D'un autre côté, les participants colombiens remarquent l'importance de l'enseignant dans le processus d'apprentissage, car les 76% des participants considèrent l'enchaînement (5) « *aprenant donc présence d'un professeur pourtant absence d'apprentissage* » comme impossible, à peine un participant a marqué cette enchaînement comme possible.

Un autre enchaînement refusé par les enquêtés et qui fait partie de la description lexicale du mot est l'enchaînement (7) « *aprenant donc manque de savoir faire donc obligation d'apprendre à faire* » D'après les réponses les 76% des participants n'acceptent pas l'enchaînement, tandis que juste les 4% l'ont accepté complètement.

L'association (4) « *aprenant donc obligé de l'être* » a été refusée par les 60% des participants, elle était acceptée juste par un participant, ce qui met en exergue la responsabilité et la volonté de l'apprenant pour poursuivre un parcours académique. Cette réponse est liée à celle de l'enchaînement (9) « *aprenant pourtant non-intéressé à poursuivre des études* » rejeté par les 60% des participants et accepté comme possible à peine par le 4% des participants.

Apparemment, cet apprentissage serait motivé par le développement social, personnel et professionnel qui découle des apprentissages. Cette idée est renforcée par le fait que les 72% des participants ont accepté cet enchaînement, tandis que les 24% l'a accepté partiellement. Cette réponse nous fait penser aux entités grimper dans l'échelle sociale (*escalar socialmente*) et construire une meilleure société (*construir una mejor sociedad*), expressions mobilisées fréquemment dans le questionnaire précédent et qui témoignent de la représentation de l'apprenant comme un être qui s'améliore et qui se surpasse.

De manière générale nous pouvons affirmer que la plupart de locuteurs natifs d'espagnol sont partiellement conformes à la description lexicale du mot *estudiante*, car l'enchaînement (7) a été rejeté par les participants. D'après le corpus

dictionnaire la motivation principale qui mène à un sujet à apprendre est son manque de savoir qui ne lui permet pas de s'insérer dans le monde du travail et des adultes. Cette réponse se fonde sur l'idée que l'apprenant n'est pas une *tabula rasa* et qu'il possède une construction personnelle du monde qui l'entoure.

#### e) Cinquième question

La cinquième question sollicite aux participants d'écrire les 5 actions principales qu'un vrai apprenant doit accomplir pour avoir du succès dans les études. Voici la liste des actions les plus évoquées par les professeurs en formation colombiens.

<b>Estudiante donc</b>	<b>Traduction</b>	<b>%</b>	<b>Occ</b>	<b>Valeurs</b>
<i>Investigar</i>	Rechercher	7,4	7	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Epistémiques
<i>Ser crítico frente al conocimiento</i>	Être critique face aux connaissances	7,4	7	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Aléthiques-nécessaires Epistémiques
<i>Amar lo que se estudia</i>	Aimer ce qu'on étudie	6,5	6	Hédoniques-affectives (+) Pragmatiques (+)
<i>Ser curioso</i>	Être curieux	6,5	6	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Preguntar en clase</i>	Poser des questions en cours	6,5	6	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Aléthiques-nécessaires
<i>Construir conocimiento</i>	Construire des connaissances	6,5	6	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Epistémiques
<i>Leer</i>	Lire	6,5	6	Pragmatique (+) Intellectuelles (+)
<i>Ser disciplinado</i>	Être appliqué	6,5	6	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
<i>Ser constante</i>	Être persistant	5,6	4	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
<i>Ser organizado</i>	Être organisé	5,6	4	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
<i>Interesarse por lo que se estudia</i>	Être intéressé par ce qu'on étudie	4,6	4	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
<i>Ser responsable</i>	Être responsable	4,6	4	Pragmatiques (+) Ethiques-morales (+) Aléthiques nécessaires
<i>Ser comprometido</i>	S'engager	4,6	4	Pragmatiques (+) Ethiques-morales (+) Aléthiques nécessaires
<i>Esforzarse</i>	Faire des efforts	4,6	4	Pragmatiques (+)
<i>Crear un ambiente propicio al</i>	Créer une ambiance qui	4,6	4	Pragmatiques (+) Aléthiques nécessaires

<i>aprendizaje</i>	favorise l'apprentissage			
<i>Trabajar autónomamente</i>	Travailler de manière autonome	3,7	3	Pragmatiques (+) Aléthiques nécessaires
<i>Aprender</i>	Apprendre	3,7	3	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Avanzar</i>	Progresser	2,8	3	Pragmatiques (+) Hédoniques affectives (+)
<i>Mejorar la sociedad mediante el conocimiento</i>	Faire progresser la société par la connaissance	1,9	2	Pragmatiques (+) Hédoniques affectives (+) Aléthiques-nécessaires

En observant le tableau, nous constatons la forte présence des valeurs pragmatiques et intellectuelles qui s'orientent vers le pôle axiologique positif. Les identités avec les plus d'occurrences étaient rechercher (*investigar*) et être critique face aux connaissances (*ser crítico frente a los conocimientos*) (7 occurrences chacune). Ces entités sont porteuses des valeurs épistémiques et pragmatiques-intellectuelles positives, nous constatons que ces actions représentent l'image d'un apprenant qui loin d'attendre à recevoir les connaissances, il les cherche à travers des méthodes en prenant une position personnelle face à ses apprentissages.

Des occurrences telles que *construir el conocimiento* (construire des connaissances), *leer* (lire), *hacer preguntas* (poser des questions) (chacune avec 6 occurrences) portent des valeurs axiologiquement positives recouvrant la zone modale pragmatique et intellectuelle. Ces entités renvoient encore à la représentation d'un étudiant qui construit les connaissances à partir de plusieurs ressources, représentation qui est en contraste avec l'image de l'étudiant récepteur de connaissances. Par contre le lexème *aprender* (apprendre) a eu une faible activation (à peine 3 occurrences), malgré le fait qu'il s'agit de l'activité principale menée par un apprenant.

Particulièrement, dans le groupe de locuteurs natifs d'espagnol, nous notons la présence des mots qui renvoient à des valeurs hédoniques-affectives positives et négatives. Soit pour parler de ce qui motive quelqu'un à apprendre comme c'est le cas de l'expression *amar lo que se estudia* (aimer ce qu'on étudie), soit pour faire allusion à la force appliquée par l'esprit afin d'achever un but, l'effort (*esfuerzo*, 4 occurrences) ou soit pour parler de l'importance de l'engagement personnel pour accomplir un but *autonomía* (autonomie, 3 occurrences).

Quant aux actions que l'étudiant doit adopter afin d'aboutir son apprentissage et accomplir les buts fixés, les participants ont évoqué des entités qui font référence à l'engagement personnel *ser disciplinado* (être appliqué) *ser constante* (être persistant) *ser responsable* (être responsable) *ser comprometido* (être engagé) (4 occurrences chacune). Dans ces entités nous constatons la présence des valeurs pragmatiques positives et des valeurs aléthiques nécessaires en raison de l'importance de s'imposer une règle et une méthode d'étude tout au long du temps.

#### d) Sixième Question

Nous avons demandé aux participants d'écrire 5 caractéristiques, qui d'après eux, décrivent un « vrai apprenant ». Voici la synthèse de réponses qui activent dans sa totalité le pôle positif des zones modales.

<b>Un Verdadero estudiante donc</b>	Traduction	Occu.	%	<b>Valeurs</b>
<i>Aplicación en el estudio</i>	Application	15	17,9	Pragmatiques (+) Aléthiques nécessaires
<i>Autónomo</i>	Autonome	13	15,5	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Ethiques-morales (+)
<i>Responsabilidad</i>	Responsabilité	12	14,3	Pragmatiques (+) Ethiques-morales (+)
<i>Pensamiento crítico</i>	Pensée critique	7	8,3	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Aléthiques nécessaires
<i>Respetuoso</i>	Respectueux	6	7,1	Pragmatiques (+) Ethiques-morales (+)
<i>Conocimiento</i>	Connaissance	6	7,1	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Comprometido</i>	Engagé	6	7,1	Pragmatiques (+) Ethiques-morales (+)
<i>Curioso</i>	Curieux	5	6,0	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Esfuerzo</i>	Effort	4	4,8	Pragmatiques (+) Hédoniques-affectives
<i>Lector</i>	Lecteur	4	4,8	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Motivado</i>	Motivé	3	3,6	Pragmatiques (+)
<i>Amar el aprendizaje</i>	Aimer l'apprentissage	3	3,6	Pragmatiques (+) Hédoniques-affectives (+)

Parmi ces occurrences nous identifions une catégorie qui fait référence à l'importance de l'exercice intellectuel permanent de l'apprenant. Il s'agit d'occurrences

telles qu'aimer l'apprentissage (*amar el aprendizaje*) qui est chargée de valeurs pragmatiques et hédoniques affectives positives dans la mesure où l'amour pour quelque chose amène à bien faire ce qu'on se propose.

D'après les participants l'étudiant doit être un lecteur (*lector*), ce qui active des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives dans la mesure où la lecture déclenche l'intérêt pour la connaissance et se rend outil pour l'apprentissage, également l'apprenant doit être quelqu'un de motivé (*motivado*), et faire des effort (*esfuerzo*), mais sa tâche principale ne se limite pas à l'acquisition des connaissances car il est nécessaire de développer une pensée critique (*pensamiento crítico*), qui assure la prise de position face aux savoirs acquis, ce terme active des valeurs aléthiques ainsi que pragmatiques et intellectuelles positives, il est aussi d'être appliqué (*aplicación en el estudio*) et autonome (*autónomo*), termes activant des valeurs aléthiques et pragmatiques positives, dû au besoin de faire des efforts et de participer à son processus d'apprentissage.

#### e) Septième Question

Cette section demande aux participants d'écrire 5 caractéristiques qui décrivent un mauvais étudiant. Voici la synthèse de réponses fournies par les participants colombiens qui activent dans sa totalité le pôle axiologique négatif.

Mal Estudiante DC	Traduction	Occ	%	Valeurs
<i>Pereza</i>	Paresse	11	18,3	Morales-éthiques (-) Pragmatiques (-) Déontique-interdit
<i>Desinterés</i>	Manque d'intérêt	9	15,0	Pragmatiques (-) Finalisantes-volitives
<i>Mediocre</i>	Médiocre	7	11,7	Morales-éthiques(-) Pragmatiques (-)
<i>Conformista</i>	Conformiste	7	11,7	Morales-éthiques(-) Pragmatiques (-)
<i>Irresponsabilidad</i>	Irresponsabilité	7	11,7	Morales-éthiques(-) Pragmatiques (-) Déontique-interdit
<i>Estudiar por obligación</i>	Etudier parce qu'on est obligé	7	11,7	Pragmatique (-)
<i>Desordenado</i>	Pas organisé	6	10,0	Morales-éthiques(-) Pragmatiques (-)
<i>Falta de</i>	Manque	3	5,0	Morales-éthiques(-)



<i>compromiso</i>	d'engagement			Pragmatiques (-)
<i>Indisciplinado</i>	Pas appliqué	3	5,0	Morales-éthiques(-) Pragmatiques (-)

La plupart de ces termes font référence aux attitudes négatives adoptées par l'apprenant face à son propre processus d'apprentissage. Paresse (*pereza*) manque d'intérêt (*desinterés*) et médiocre (*mediocre*) sont les termes les plus activés. Ils activent des valeurs éthiques-morales et pragmatiques négatives car ces attitudes révèlent le manque d'intérêt pour l'apprentissage et l'irrespect envers les processus d'apprentissage et d'enseignement des autres membres d'une communauté éducative.

Dans cette section, nous avons montré que la représentation identitaire inscrite dans le discours des futurs professeurs colombiens se distingue par une double représentation. D'abord, l'image d'un apprenant qui cherche à construire, de manière autonome, la connaissance à partir des diverses sources comme la lecture, la recherche ou les questions en classe, ce qui marque aussi une vision coopérative de l'apprentissage ; à ceci s'incorpore la pensée critique comme une manière d'assurer la prise de position face aux savoirs. Enfin, un sujet qui s'approprie de son développement en tant qu'être intellectuel.

La représentation d'un étudiant qui est récepteur des connaissances transmises par un enseignant s'inscrit aussi dans le discours des étudiants colombiens, en tant qu'image solidifiée en raison des expériences personnelles des participants au long de leur formation académique. Cette représentation montre un étudiant qui attend le savoir de la part d'un tiers pour l'assimiler et ultérieurement le partager, par le biais de la transmission, avec ceux qui n'ont pas saisi le sens des explications de l'enseignant.

#### **IV.2.2. Etude de l'entité lexicale *profesor* (enseignant en espagnol)**

La même tranche de participants, *id est* les enseignants en formations aux Universités Pedagógica et Distrital ont répondu à une série de questions sur les représentations identitaires de l'enseignant. Nous présentons les résultats de cette enquête et l'analyse des données recueillies afin de rendre compte des images

identitaires de l'enseignant et des valeurs mobilisées dans cette entité par le groupe de locuteurs natifs d'espagnol.

#### a) première question

Dans le tableau ci-dessous nous présentons les lexèmes associés à l'entité lexicale *profesor* (enseignant) par le groupe d'étudiants colombiens. Ceci nous permettra de dévoiler les stéréotypes de la représentation lexicale du mot d'étude pour cette de participants.

<b>Profesor donc</b>	Traduction	Occu.	%
<i>Responsabilidad</i>	Responsabilité	8	10,4
<i>Formador</i>	Formateur	7	9,1
<i>Investigación</i>	Recherche	5	6,5
<i>Compromiso</i>	Engagement	5	6,5
<i>Conocimiento</i>	Connaissance	5	6,5
<i>Respeto</i>	Respect	4	5,2
<i>Guía</i>	Guide	4	5,2
<i>Paciencia</i>	Patience	4	5,2
<i>Transmitir</i>	Transmettre	4	5,2
<i>Vocación</i>	Vocation	3	3,9
<i>Lectura</i>	Lecture	3	3,9
<i>Sociable</i>	Sociable	3	3,9
<i>Cariñoso</i>	Affectueux	3	3,9
<i>Enseñanza</i>	Enseignement	3	3,9
<i>Disciplina</i>	Application	3	3,9
<i>Profesión</i>	Profession	3	3,9
<i>Nación</i>	Nation	3	3,9
<i>Sabiduría</i>	Sagesse	3	3,9
<i>Autoridad</i>	Autorité	2	2,6
<i>Aprendizaje</i>	Apprentissage	2	2,6

Les occurrences associées au terme *profesor* (enseignant), sont surtout imprégnées des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives. La plupart des occurrences renvoient à des qualités de l'enseignant et quelques-unes font référence aux actions du métier, ce qui mettrait en relief que pour ce groupe de participants ce qui définit un enseignant est surtout son savoir être, plutôt que son savoir faire.

Parmi les occurrences mobilisées qui renvoient à des qualités, nous constatons que les occurrences les plus mobilisées sont *responsabilidad* (responsabilité, 8 occurrences), suivie par *compromiso* (engagement, 5 occurrences). Ces entités entraînent non seulement des valeurs pragmatiques positives en vertu de son caractère

indispensable pour garantir le succès d'une action, mais aussi des valeurs aléthiques nécessaires et éthiques-morales, car cette profession renvoie à l'obligation ou à la nécessité de s'engager dans l'enseignement ou la formation.

Les qualités qui sont attribuées à l'enseignant peuvent se diviser en deux catégories. La première qui fait référence à des aspects personnels et affectifs et l'autre catégorie celles qui renvoient à son développement professionnel. Dans la première catégorie, nous situons les occurrences *cariñoso* (affectueux) et *sociable* (sociable) (3 occurrences chacun) qui activent surtout des valeurs hédoniques-affectives positives, car ces entités marquent l'importance des affects et de son expression par l'enseignant envers ses élèves.

Pour la seconde catégorie nous situons la *patience* (paciencia, 4 occurrences) entité mobilisant des valeurs pragmatiques positives et aléthiques-nécessaires, puisque l'apprenant doit entraîner cette vertu afin de faire face aux vicissitudes de son métier.

Egalement, la *sabiduría* (la sagesse) et la *vocation* (vocation) (3 occurrences chacun) sont au cœur des vertus de l'enseignant. La première entité est porteuse des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives, car la connaissance fonde la légitimité d'un individu à exercer l'activité d'enseigner, enfin fonde son autorité (*autoridad*, 2 occurrences), tandis que la vocation marque plutôt des valeurs hédoniques-affectives car il s'agit de l'inclination d'un individu pour choisir une profession exigeant dévouement et désintéressement, comme l'enseignement.

Concernant les actions qu'il mène dans le cadre de son métier, les participants ont évoqué juste une forme verbale *transmitir* (transmettre, 4 occurrences), ce qui met en exergue, la représentation identitaire, repérée auparavant, d'un enseignant qui est transmetteur de connaissances. A cette image s'ajoute celle de l'enseignant qui guide la pensée et les habiletés intellectuelles pour conduire à l'apprentissage, nos participants l'ont exprimé à travers les termes *formador* et *guía* (formateur et guide) (7 et 4 occurrences respectivement) qui activent des valeurs déontiques et des valeurs pragmatiques positives, en vertu de l'importance des formateurs pour le développement des certaines facultés.

Bien que les participants n'aient pas convoqué d'autres formes verbales, nous constatons qu'ils associent au mot *profesor* d'autres tâches intellectuelles comme la recherche (*investigación*, 5 occurrences) et la lecture (*lectura*, 3 occurrences), un travail essentiel pour l'acquisition de la connaissance et pour la formation de l'intelligence, raison pour laquelle ces entités mobilisent des valeurs épistémiques, et pragmatiques-intellectuelles positives.

La tâche du professeur, comme celle de l'étudiant, serait de contribuer à la construction et à la transformation de sa nation (*nación*, 3 occurrences), terme qui est porteur des valeurs pragmatiques et hédoniques-affectives car la nation est une construction collective à laquelle les individus inscrivent des affects et leur appartenance. De même, nous constatons la présence des valeurs aléthiques et déontiques, car l'enseignant est obligé de contribuer à la transformation de la société.

Dans le tableau ci-dessous nous présentons la synthèse des valeurs qui ont été mobilisées par les entités lexicales associées au terme *profesor* (enseignant).

<b>Profesor Donc</b>	<b>Occu.</b>	<b>%</b>	<b>Valeurs</b>
Responsabilité	8	10,4	Pragmatiques (+) Ethiques-morales (+)
Formateur	7	9,1	Déontiques Pragmatiques (+)
Recherche	5	6,5	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Engagement	5	6,5	Pragmatiques (+) Ethiques-morales (+) Aléthiques-nécessaires
Connaissance	5	6,5	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Respect	4	5,2	Pragmatiques (+) Ethiques-morales (+)
Guide	4	5,2	Déontiques Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
Patience	4	5,2	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
Transmettre	4	5,2	Pragmatiques (+) Epistémiques
Vocation	3	3,9	Pragmatiques (+) Hédoniques-affectives
Lecture	3	3,9	Pragmatique (+)

			Intellectuelles (+)
Sociable	3	3,9	Pragmatiques (+) Hédoniques-affectives (+)
Affectueux	3	3,9	Hédoniques-affectives (+)
Enseignement	3	3,9	Pragmatique (+) Intellectuelles (+) Aléthiques-nécessaires Finalisantes-volitives
Application	3	3,9	Pragmatiques (+) Ethiques-morales (+)
Profession	3	3,9	Déontiques Pragmatiques (+)
Nation	3	3,9	Déontiques Pragmatiques (+) Hédoniques-affectives
Sagesse	3	3,9	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Hédoniques-affectives
Autorité	2	2,6	Pragmatiques (+)
Apprentissage	2	2,6	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)

A partir des entités lexicales mobilisées par les locuteurs d'espagnol, nous pouvons présenter ce bloc d'argumentation externe qui rend compte de la représentation lexicale du mot *enseignant* :

**Profesor DC responsabilidad DC compromiso DC vocación DC paciencia DC cariñoso DC investigación DC conocimiento DC respeto DC transmitir DC profesión DC nación**

Traduisant en français:

Enseignant DC responsabilité DC engagement DC vocation DC patience DC affectueux DC recherche DC connaissance DC respect DC transmettre DC profession DC nation

**b) Deuxième et Quatrième questions**

Etant donné que notre but est de rendre compte des représentations identitaires du *profesor* (enseignant en espagnol), nous présentons l'analyse de ces deux questions basée sur les qualités attribuées à ce métier, les actions que l'enseignant mène et la relation avec l'environnement et avec d'autres membres de la communauté éducative.

Nous présentons la synthèse de réponses basée sur ces trois catégories, à gauche nous avons mis le terme utilisé par les participants et à droite le nombre d'occurrence et le pourcentage correspondant. Ces occurrences serviront à établir le noyau du terme d'étude.

Qualités		Actions		Inscription dans l'espace	
<i>Profesor DC</i>	Occu.	<i>Profesor DC</i>	Occu.	<i>Profesor DC</i>	Occu.
Vocación	4 (8,2%)	Transmitir conocimientos	10 (20,4%)	Padres de familia	4 (8,2%)
Conocedor de su disciplina	3 (6,1%)	Concenciar los estudiantes de la importancia del conocimiento	5 (10,2%)	Institución educativa	3 (6,1%)
Inteligente	3 (6,1%)	Contribuir al cambio social	5 (10,2%)		
		Guiar los estudiantes	4 (8,2%)		
		Hacer comprender a los estudiantes	2 (4,1%)		
		Escuchar las opiniones del estudiante	2 (4,1%)		
		Formar seres integrales	2 (4,1%)		
		Exigir	2 (4,1%)		
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>Total</b>	<b>7</b>

Voici la traduction en français :

Qualités		Actions		Inscription dans l'espace	
<i>Profesor DC</i>	Occu.	<i>Profesor DC</i>	Occu.	<i>Profesor DC</i>	Occu.
Vocation	4 (8,2%)	Transmettre des connaissances	10 (20,4%)	Parents d'élève	4 (8,2%)
Connaisseur de sa discipline	3 (6,1%)	Faire prendre conscience aux étudiants de l'importance de la connaissance	5 (10,2%)	Centre d'enseignement	3 (6,1%)
Intelligent	3 (6,1%)	Contribuer au changement social	5 (10,2%)		
		Guider les étudiants	4 (8,2%)		
		Faire comprendre les étudiants	2 (4,1%)		
		Ecouter les avis des étudiants	2 (4,1%)		
		Former des êtres intègres	2 (4,1%)		
		Exiger	2 (4,1%)		
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>Total</b>	<b>7</b>

Auparavant, nous avons observé, lors de l'analyse des représentations identitaires de l'apprenant chez le groupe de locuteurs d'espagnol, qu'il possède deux images identitaires. Une comme un apprenant qui est responsable de son propre apprentissage et l'image d'un sujet passif qui reçoit les connaissances, comme résultat il découle aussi deux images de l'enseignant.

A partir des résultats présentés dans le tableau ci-dessus, nous corroborons l'hypothèse d'une double représentation identitaire de l'enseignant. L'action la plus récurrente dans les discours de participants est transmettre des connaissances (*transmitir conocimientos*, 10 occurrences). D'après nos participants, la tâche principale de l'enseignant consisterait à communiquer la connaissance et à leur faire prendre conscience de son importance (*concienciar a los estudiantes dela importancia del conocimiento*, 5 occurrences), ceci nous montre que pour le groupe de participants colombiens l'enseignant est un instrument au service de la connaissance. Pour cette raison une tranche des participants considère qu'une qualité nécessaire de l'enseignant serait le fait d'être connaisseur de sa discipline (*ser conocedor de su disciplina*, 3 occurrences).

D'un autre côté, les étudiants colombiens désignent un enseignant qui serait chargé de la formation personnelle des étudiants, car il est le guide des élèves (*guiar los estudiantes*, 4 occurrences), il écoute les étudiants (*escuchar los estudiantes*, 2 occurrences) et il forme des êtres intègres (*formar seres integrales*, 2 occurrences), ces entités sont toutes porteuses des valeurs pragmatiques positives en vertu de l'importance de l'action de l'enseignant dans la formation de l'apprenant.

Finalement, les participants de cette enquête ont fait référence à la relation parents-enseignants, en les désignant avec l'expression *padres de familia* (parents d'élève, 4 occurrences). Selon les participants, cette relation se fonde sur le fait que le professeur est celui qui montre les résultats aux parents, apparemment le professeur ne montre pas que les résultats des élèves, mais aussi son efficacité dans l'action pédagogique, particulièrement les étudiants ont remarqué que cela est valable dans le cadre de l'éducation des enfants et des adolescents, mais pas chez les étudiants universitaires.

Ceci nous permet de renforcer notre hypothèse sur l'existence de deux images de l'enseignant et de l'apprenant. Nous sommes face à un apprenant qui ne se responsabilise pas totalement de ses apprentissages, car dans les institutions éducatives il existe d'autres acteurs qui partagent aussi sa responsabilité, notons qu'une partie des enquêtés ont remarqué que cet engagement partagé était valable pour les premiers niveaux d'éducation, mais ceci n'était pas possible pour l'enseignement supérieur. Ceci nous fait incliner vers l'idée que les apprenants ont solidifié l'image d'eux-mêmes comme des êtres passifs notamment pendant le cycle de formation obligatoire.

#### d) Troisième question

Dans cette section, les étudiants colombiens ont décidé du caractère possible, impossible ou pas possible d'une dizaine d'énoncés correspondant à des enchaînements entre le mot *profesor* (*enseignant*) et des possibles argumentatifs, quelques-uns sont conformes au protocole sémantique et des autres discordent. L'objectif est donc d'observer la conformité des représentations des participants avec la signification lexicale de ce mot

Nous procédons à présenter les résultats des choix effectués par les étudiants enquêtés, ces résultats sont exprimés en nombre d'occurrences et pourcentages.

Série de chaînes	ASSOCIATION					
	Possibles	%	Parfois Possibles	%	Impossibles	%
<b>1. Profesor entonces transmisor de conocimientos.</b> <i>1. Enseignant donc Transmetteur de connaissance.</i>	10	40	9	36	6	24
<b>2. Profesor entonces Guía.</b> <i>2. Enseignant donc Guide</i>	21	84	4	16	0	0
<b>3. Profesor entonces Formador del pensamiento.</b> <i>3. Enseignant donc Formateur de la pensée</i>	17	68	7	28	1	4
<b>4. Profesor entonces Figura de autoridad.</b> <i>4. Enseignant donc Autorité</i>	11	44	9	36	5	20
<b>5. Profesor entonces Fuente de aprendizaje.</b> <i>5. Enseignant donc Source d'apprentissage</i>	15	60	8	32	2	8
<b>6. Profesor entonces Castigo.</b> <i>6. Enseignant donc Punition</i>	0	0	5	20	20	80



<b>7. Profesor entonces Estudiante, pero el profesor no garantiza el aprendizaje</b> <i>7. Enseignant donc il ne garantit pas l'apprentissage.</i>	4	16	9	36	12	48
<b>8. Profesor entonces Incompetente.</b> <i>8. Enseignant donc Incompétent.</i>	0	0	2	8	23	92
<b>9. Profesor entonces Formador de la ética.</b> <i>9. Enseignant donc Formateur de l'Éthique</i>	13	52	11	44	1	4
<b>10. Profesor entonces Ignorante.</b> <i>10. Enseignant donc Ignorant</i>	1	4	1	4	23	92

En observant les résultats du questionnaire nous pouvons constater que l'image de l'enseignant comme le guide et le constructeur de la pensée est plus partagée que la représentation du professeur comme un être savant qui transmet la connaissance, ceci serait une preuve de la liquidité de la construction de la représentation identitaire de l'enseignant. D'abord, nous constatons que l'enchaînement (1) « *enseignant donc transmetteur de connaissance.* » est accepté par les 40% des participants et d'une forme partielle par les 36% et rejeté par les 24% restant. Nous observons que cet enchaînement est moyennement accepté.

Concernant la représentation identitaire de l'enseignant comme celui qui guide la construction de la connaissance nous voyons aussi une concordance avec le choix des enquêtés. Les associations (2) *Enseignant donc guide*, (3) *Enseignant donc formateur de la pensée* et (5) *Enseignant donc source d'apprentissage* ont été largement acceptées par les participants avec les 84%, les 68% et les 60% respectivement.

De même, l'image du professeur comme celui qui développe les connaissances disciplinaires, mais aussi les habiletés pédagogiques pour enseigner est très solide. Notamment les associations (8) « *Enseignant donc Incompétent* » et (10) « *Enseignant donc Ignorant* » ont été fortement rejetées par les locuteurs d'espagnol, les 92% des participants ont marqué que ces associations n'étaient pas possibles. Ce rejet s'explique par le fait que nous avons eu plusieurs occurrences qui remarquaient l'importance de la connaissance et de la légitimation professionnelle de l'enseignant dans des occurrences telles que savant ou connaisseur de sa discipline.

Finalement, le professeur est conçu comme une figure d'autorité. Dans d'autres questionnaires c'était fréquent la présence de l'occurrence « **exigence** » qui renvoie à l'idée de demander à l'apprenant un résultat quelconque de son travail, l'enseignant

peut effectuer cette requête basée sur son autorité qui lui permet de faire des demandes à l'apprenant et aussi d'évaluer son accomplissement. Ainsi les 44% ont marqué l'association (4) « *Enseignant donc Autorité* » comme possible et les 36% comme parfois possible, cependant il n'est pas perçu comme quelqu'un qui inflige des punitions sur l'élève, de ce fait que les 80% des participants considèrent l'association « *Enseignant donc Punition* » comme impossible et le 0% l'a considérée possible, juste les 20% l'ont considérée comme parfois possible.

#### e) Cinquième question

La cinquième question sollicite aux participants d'écrire les 5 actions principales qu'un vrai enseignant doit accomplir pour avoir du succès dans les études. Voici la liste des actions les plus évoquées par les professeurs colombiens en formation et les valeurs mobilisées par les entités.

<b>Profesor donc</b>	<b>Traduction</b>	<b>Occu.</b>	<b>%</b>	<b>Valeurs</b>
<i>Motivar</i>	Motiver	7	13,0	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
<i>No dejar de aprender</i>	Ne pas arrêter d'apprendre	7	13,0	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Planear</i>	Planifier	5	9,3	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires Finalisantes-volitives
<i>Evaluar</i>	Evaluer	5	9,3	Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Guiar</i>	Guider	4	7,4	Pragmatiques (+) Morales-éthiques
<i>Investigar</i>	Rechercher	4	7,4	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Leer</i>	Lire	4	7,4	Pragmatique (+) Intellectuelles (+)
<i>Aprender</i>	Apprendre	4	7,4	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Conocer sus estudiantes</i>	Connaître ses étudiants	4	7,4	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires Hédoniques-affectives
<i>Construir</i>	Construire	3	5,6	Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
<i>Mejorar</i>	Améliorer	3	5,6	Pragmatiques (+)
<i>Proponer</i>	Proposer	2	3,7	Pragmatiques (+)
<i>Conocer la pedagogía</i>	Connaître la pédagogie	2	3,7	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Aléthiques-nécessaires

Les lexèmes évoqués par les participants colombiens sont très variés ce qui témoigne de la complexité de ce métier. Pour rendre compte des actions et des valeurs qui s'y inscrivent, nous avons décidé de classer ces actions en deux catégories.

D'abord, nous nous pencherons sur les activités qui concernent directement la relation enseignant-apprenant. Nous trouvons que l'entité lexicale la plus fréquente est **Motivar** (motiver, 7 occurrences), qui active des valeurs pragmatiques positives et aléthiques nécessaires, car l'action de l'apprenant doit renforcer l'envie d'apprendre ou de découvrir les connaissances en vue d'orienter son action vers l'acquisition des connaissances ou des habiletés. Mais la motivation ne suffit pas, car l'enseignant doit **guider** (*guiar*, 4 occurrences) les facultés intellectuelles et les efforts de l'apprenant. Cette entité porte des valeurs pragmatiques positives et éthiques-morales dû à l'importance de montrer à l'élève une voie intellectuelle ou moral afin d'améliorer ses habiletés.

Comme résultat de son action le professeur donne une appréciation au travail de l'étudiant, donc il doit évaluer (**evaluar**, 5 occurrences) terme qui inscrit des valeurs pragmatiques et finalisantes. Pour ce faire, il doit connaître ses étudiants (**conocer sus estudiantes**, 4 occurrences), afin de donner une appréciation basée sur les processus d'apprentissage et les subjectivités de chaque élève.

La seconde catégorie d'actions correspond aux activités du développement intellectuel de l'enseignant et qui se reflète dans son agir quotidien **no dejar de aprender** (ne pas arrêter d'apprendre), selon les locuteurs d'espagnol cette activité est essentielle pour légitimer l'enseignant dans un monde en constante évolution. Si l'enseignant est celui qui possède les connaissances, il doit être informé des avancées dans des divers domaines, pour cela, il lui est indispensable de rechercher (**investigar**, 4 occurrences) lire (**leer**, 4 occurrences) et voire de connaître la pédagogie (**conocer la pedagogía**, 2 occurrences).

#### **d) Sixième Question**

Nous avons demandé aux participants d'écrire 5 caractéristiques, qui d'après eux, décrivent un « vrai enseignant ». Voici la synthèse de réponses qui activent dans sa totalité le pôle positif des zones modales.

<b>Un Verdadero profesor donc</b>	Traduction	Occu.	%	<b>Valeurs</b>
<i>Investigar</i>	Recherche	12	19,1	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Buscar el Conocimiento</i>	Chercher la Connaissance	9	14,9	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
<i>Equitativo</i>	Être équitable	6	10,6	Morales-éthiques Pragmatiques (+) Déontiques-obligatoires
<i>Paciente</i>	Patient	6	10,6	Pragmatiques (+)
<i>Ser critico</i>	Etre critique	4	8,5	Pragmatiques (+) Epistémiques
<i>Preparación permanente</i>	Formation permanant	4	8,5	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Aléthiques-nécessaires
<i>Ser afectuoso</i>	Etre affectueux	4	8,5	Hédoniques-affectives
<i>Ordenando</i>	Organisé	4	8,5	Pragmatiques (+) Aléthiques nécessaires
<i>Respetuoso</i>	Respectueux	3	6,4	Morales-éthiques Pragmatiques (+) Aléthiques nécessaires
<i>Dinámico</i>	Dynamique	2	4,3	Pragmatiques (+)

Pour les étudiants colombiens, nous observons qu'en vrai enseignant se caractérise par le développement permanent de son savoir et par la mise en scène de certaines valeurs du savoir-être. Concernant le premier groupes de caractéristiques nous remarquons des occurrences telles que rechercher (*Investigar*), chercher la connaissance (*Buscar el conocimiento*), être critique (*Ser critico*) et formation permanent (*preparación permanente*). Ces occurrences activent des valeurs pragmatiques, intellectuelles et aléthiques nécessaires, d'après nos participants le professeur doit être à la quête permanente de la connaissance ce qui va assurer son autorité pour enseigner, mais en même temps il doit prendre une position face à ces connaissances.

En ce qui concerne la catégorie composée par des valeurs du savoir être, nous avons identifié les occurrences : être équitable (*equitativo*) patient (*paciente*) être affectueux (*ser afectuoso*) et respectueux (*respetuoso*) ces entités activent des valeurs pragmatiques et hédoniques-affectives positives ainsi que des valeurs déontiques et aléthiques, car pour cette tranche de participants il est nécessaire d'adopter ces attitudes afin de créer une ambiance agréable d'apprentissage-enseignement.

### e) Septième Question

Cette section sollicite aux participants d'écrire 5 caractéristiques qui décrivent un mauvais enseignant. Voici la synthèse de réponses fournies par les participants colombiens qui activent dans sa totalité le pôle axiologique négatif.

<b>Un Mal Profesor DC</b>	<b>Traduction</b>	<b>Occu.</b>	<b>%</b>	<b>Valeurs</b>
<i>Perezoso</i>	Paresseux	7	15,6	Pragmatiques (-) Ethiques-morales(-) Déontiques-interdit
<i>Falta de preparación de su clase</i>	Manque de préparation de son cours	6	13,3	Pragmatiques (-) Ethiques-morales(-)
<i>Irrespetuoso</i>	Irrespectueux	5	11,1	Pragmatiques (-) Ethiques-morales(-)
<i>Intolerante</i>	Intolérant	4	8,9	Pragmatiques (-) Ethiques-morales(-) Hédoniques-affectives (-)
<i>Autoritario</i>	Autoritaire	4	8,9	Pragmatiques (-) Ethiques-morales(-)
<i>Conformismo</i>	Conformisme	4	8,9	Pragmatiques (-) Ethiques-morales(-)
<i>No innovador</i>	Qui n'innove pas	4	8,9	Pragmatiques (-)
<i>Mediocre</i>	Médiocre	3	6,7	Pragmatiques (-)
<i>Transmisor</i>	Transmetteur	3	6,7	Pragmatiques (-)
<i>Desorganizado</i>	Pas organisé	3	6,7	Pragmatiques (-)
<i>Indiferente</i>	Indifférent	2	4,4	Pragmatiques (-) Ethiques-morales(-)

En ce qui concerne les défauts associés à un mauvais enseignant nous identifions deux catégories, ceux qui font référence au faire de l'enseignant, il s'agit des occurrences : manque de préparation de son cours (*falta de preparación de su curso*) et qui n'innove pas (*no innovador*), elles activent des valeurs pragmatiques et éthiques-morales négatives car la société s'attend que l'enseignant fasse un travail de qualité conforme aux derniers développements de la connaissance.

Une autre catégorie de défauts est composée par les attitudes négatives du savoir-être. Il s'agit des occurrences : paresseux (*perezoso*), irrespectueux (*irrespetuoso*), intolérant (*intolerante*) autoritaire (*autoritario*) conformisme (*conformismo*) médiocre (*mediocre*) indifférent (*indiferente*) transmetteur (*transmisor*), ces entités activent des valeurs pragmatiques et éthiques-morales négatives ainsi que des valeurs déontiques-interdites, puisque ces entités renvoient à l'idée du manque d'effort et d'engagement envers l'enseignement des apprenants.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que chez les locuteurs colombiens l'enseignant se définit surtout par son savoir-être, car les occurrences les plus fréquentes renvoyaient à l'idée du développement personnel du professeur comme un facteur fondamentale pour motiver les apprentissages. Pour les apprenants colombiens le professeur idéal se base sur des valeurs éthiques-morales et pragmatiques positives en plus ils accordent une forte importance au plan affectif, pour cette tranche de participants le professeur doit être affectueux (*cariñoso*) et sociable (*sociable*), cet élément différencie la représentation identitaire de l'enseignant des colombiens par rapport aux autres groupes de participants.

Egalement, nous avons constaté la présence d'une double image de l'enseignant. D'abord comme celui qui est chargé de transmettre les connaissances et pour autant l'acteur responsable de rendre compte du succès de l'apprentissage des étudiants, ceci est valable pour les premiers niveaux de l'éducation (l'école primaire par exemple), ensuite nous avons repéré l'image de l'enseignant comme celui qui guide les apprentissages et forme des êtres intègres, pour cette autre image l'enseignant n'est plus responsable du succès de l'apprentissage, car cela dépendrait surtout de l'étudiant, ceci est valable pour les niveaux supérieurs (le collège, le lycée, l'université).

### **V.3.1. Etude de l'entité lexicale étudiant (français)**

La troisième et dernière partie du corpus était composée par un groupe de 25 étudiants de l'Université Toulouse II-Le Mirail qui suivent une formation pour devenir professeurs des diverses langues telles que l'espagnol, l'allemand ou l'anglais.

Nous présenterons les résultats obtenus à partir des données fournies par les participants et ultérieurement nous proposons l'analyse des résultats afin de rendre compte de la construction identitaire de l'**apprenant** et de l'inscription des valeurs dans cette unité lexicale.

#### a) première question

Dans cette section nous avons demandé aux étudiants d'associer au mot **apprenant** dix représentations que cette entité leur évoque. Nous présentons dans le tableau ci-dessous les réponses fournies par nos participants, qui vont constituer la strate **stéréotypes**.

<b>Apprenant donc</b>	Occu.	%	Valeurs
Apprentissage	14	15,7	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives
Professeur	10	11,2	Déontiques Pragmatiques (+)
Ecole	6	6,7	Aléthiques Pragmatiques (+)
Ecoute	6	6,7	Pragmatiques (+) Affectives-hédoniques (+) Aléthiques-nécessaires
Savoir	5	5,6	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Intérêt	5	5,6	Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
Etude	4	4,5	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives
Cours	4	4,5	Déontiques Aléthiques Pragmatiques (+)
Curiosité	4	4,5	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Intelligence	4	4,5	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Echange	4	4,5	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Soif de connaissance	3	3,4	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Travail	3	3,4	Déontiques Aléthiques-nécessaires Pragmatiques (+)
Ouverture d'esprit	3	3,4	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Livres	2	2,2	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)

Leçons	2	2,2	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives
Concentration	2	2,2	Pragmatiques (+)
Formation	2	2,2	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives

Les entités les plus mobilisées par les participants français témoignent du fait que l'identité de l'apprenant se constitue principalement par les activités menées par les sujets pensants, la relation avec d'autres individus et son inscription dans l'espace. Ainsi, le lexème le plus associé à l'entité lexicale **apprenant** est la forme verbale **apprendre** (14 occurrences), elle mobilise des valeurs épistémiques, car ce mot renvoie à l'idée de l'acquisition des savoirs du monde. Nous trouvons aussi des valeurs qui s'inscrivent dans la zone modale axiologique notamment des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives en vertu de l'importance de l'acquisition de la connaissance pour connaître le monde et pouvoir le transformer, de même, nous observons l'inscription des valeurs finalisantes-volitives car tout apprentissage fixe un but.

Ce groupe de locuteurs de français remarque l'importance de l'enseignant comme celui qui guide, oriente ou transmet les connaissances, dès lors que le mot **professeur** ait été le deuxième le plus évoqué avec 10 occurrences. Ce terme est porteur des valeurs déontiques et pragmatiques positives en vertu de l'importance de son action pédagogique pour diriger les processus d'apprentissage.

Les participants ont inscrit l'étudiant dans un espace bien déterminé qui apparemment renforce son identité d'apprenant dû au fait qu'il est scolarisé dans une institution éducative. Particulièrement, les étudiants français ont mobilisé le terme **école** (6 occurrences), qui est porteur des valeurs aléthiques et pragmatiques positives car c'est une institution qui permet la formation intellectuelle dès le premier âge.

De même, nous avons l'inscription de l'apprenant dans un espace virtuel et micro il s'agit du **cours** (entités mobilisée 7 fois), comme l'espace où a lieu l'intervention pédagogique et une partie des apprentissages, car il s'agit de la mise en place des enseignements sur une discipline en particulier, ce mot est porteur des valeurs déontiques, aléthiques, épistémiques et pragmatiques positives.



Egalement, les participants accordent certaines caractéristiques à l'apprenant qui, d'après eux, seraient indispensables pour aboutir l'apprentissage. La première des qualités est **l'écoute** (6 occurrences) liée au mot **échange** (4 occurrences). Selon les enquêtés, l'apprentissage se base sur une relation binaire entre deux individus, fréquemment le professeur et l'apprenant ou deux enseignants, l'écoute serait la base des échanges, car la compréhension et l'interprétation des idées permettrait une construction commune de la connaissance en éliminant les bruits de la communication. Ces termes sont ainsi porteurs des valeurs pragmatiques positives et aléthiques nécessaires.

Autres qualités mentionnées par les participants sont **l'intérêt** (5 occurrences), et la **curiosité** (4 occurrences). Ces caractéristiques feraient que l'étudiant se conduise vers l'apprentissage et la connaissance, en mobilisant la volonté de l'apprenant à connaître des nouvelles visions du monde. Ce terme est ainsi porteur de valeurs pragmatiques positives et finalisantes-volitives.

Pareillement, les participants ont évoqué des caractéristiques telles que **l'intelligence** (4 occurrences), et **l'ouverture d'esprit** (3 occurrences), ces entités sont porteuse des valeurs pragmatiques positives et intellectuelles positives en vertu de l'utilité d'ouvrir son esprit envers des nouvelles idées et de pouvoir exercer les fonctions mentales pour organiser la pensée.

Sans doute, pour cette tranche de participants l'activité fondamentale qui mène l'apprenant est la quête du **savoir** (5 occurrences), entité qui est porteuse des valeurs épistémiques ainsi que des valeurs intellectuelles et pragmatiques positives. Pour acquérir le savoir il est question de **travail** (3 occurrences), de **concentration** (3 occurrences) dans les études et aussi il est indispensable de lire des **livres** (2 occurrences).

A partir de cette analyse, nous entrevoyons la représentation identitaire d'un apprenant qui se constitue par la relation avec d'autres membres d'une communauté éducative, notamment l'enseignant porteur de connaissance et les échanges avec d'autres apprenants, il faut donc des qualités personnelles qui se dirigent vers l'intérêt d'apprendre comme la curiosité, mais en plus il faut des qualités

pragmatiques telles que l'écoute ou l'ouverture d'esprit afin de participer dans des échanges qui permettent à quelqu'un de devenir plus savant.

Pour finir nous présentons la représentation lexicale obtenue à partir des entités les plus fréquentes évoquées par les participants français.

**Apprenant DC apprentissage DC professeur DC école DC écoute DC savoir DC intérêt DC étude DC intelligence DC échange DC soif de connaissance DC ouverture d'esprit**

### b) Deuxième et Quatrième question

Ces deux sections du questionnaire ont pour but de connaître la représentation identitaire de l'**apprenant**. La seconde question demande aux participants de définir le mot apprenant d'après leur société et la quatrième demande la définition d'après leur expérience personnelle en tant qu'apprenants.

Etant donné que ces deux parties du questionnaire sollicitent la définition du mot apprenant, nous avons considéré pertinent de rendre compte des résultats de ces deux sections du questionnaire dans une même rubrique. Nous proposons d'organiser les données fournies à partir de trois sous-catégories, une qui présente les qualités de l'apprenant, une autre les actions qu'il mène et finalement une catégorie pour décrire la relation de l'apprenant avec l'espace et les autres membres acteurs de l'éducation.

Nous procédons à présenter la synthèse de réponses basés sur ces trois catégories. A gauche nous avons mis le terme utilisé par les participants et à droite le nombre d'occurrence et le pourcentage correspondant.

Qualités		Actions		Inscription dans l'espace	
<i>Apprenant DC</i>	Occu.	<i>Apprenant DC</i>	Occu.	<i>Apprenant DC</i>	Occu.
Intéressé	4 (4,6%)	Acquérir connaissances	19 (21,8%)	Livres	4 (4,6%)
Motivé	3 (3,4%)	Apprendre un savoir faire	11 (12,6%)	Apprendre par le biais d'un professeur	3 (3,4%)
Dynamique	3 (3,4%)	Suivre de cours	8 (9,2%)		
Esprit ouvert	3 (3,4%)	Valider des savoirs par les examens	7 (8%)		
Assidu	2 (2,3%)	Chercher le savoir	4 (4,6%)		

Autonome	2 (2,3%)	Se rendre compétent pour une profession	4 (4,6%)		
		Capable d'organisation	3 (3,4%)		
		Pouvoir servir à sa nation	3 (3,4%)		
		Apprendre pour (savoir se comporter en société)	3 (3,4%)		
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>Total</b>	<b>7</b>

En observant la rubrique des actions, nous corroborons que la forme verbale la plus activée est « **acquérir connaissances** » (19 occurrences) et ensuite « **apprendre un savoir faire** » (11 occurrences) ces actions font référence à l'activité principale de l'apprenant consistant à poursuivre des études afin d'acquérir des compétences ou des savoirs. Dès lors, ces entités sont porteuses des valeurs épistémiques, aléthiques nécessaires et pragmatiques-intellectuelles positives en raison de l'importance d'apprendre à faire pour s'insérer dans le monde du travail.

Pour cette tranche de participants, l'accès à la connaissance et à l'apprentissage se fait surtout par le biais de la scolarisation ; pour cette raison l'expression « *suivre de cours* » (8 occurrences), a eu une forte activation parmi les locuteurs français. Cette expression est imprégnée de valeurs aléthiques et déontiques d'une part, ainsi que des valeurs pragmatiques-intellectuelles positives et finalisantes-volitives d'une autre, puisque le fait de suivre des cours dépend de la volonté de l'apprenant et cette activité se rend utile pour l'acquisition des connaissances et compétences et surtout elle est utile pour la légitimation des acquis sous la forme de diplômes ou certificats.

Afin d'acquérir ces connaissances, l'apprenant devrait **chercher le savoir** (4 occurrences), dans diverses sources surtout les **livres** (4 occurrences) ou par le **biais d'un professeur** (3 occurrences). La forme verbale **chercher** porte des valeurs aléthiques-nécessaires, pragmatiques et intellectuelles positives ainsi que des valeurs finalisantes autorisées par la suite « savoir », car chercher le savoir dépend de la volonté de l'apprenant pour connaître le monde ; ce savoir se rend utile pour devenir expert dans un domaine, ou tout simplement **se rendre compétent pour une profession** (4 occurrences) ou **pour servir à sa nation** (3 occurrences), ces représentations sont

porteuses des valeurs aléthiques-nécessaires, pragmatiques positives ainsi que finalisantes, d'après nos participants, la fin ultime de la connaissance serait de pouvoir intégrer une profession qui permet à un individu d'être utile pour la société et ainsi gagner sa vie.

Pour les locuteurs de français la légitimation de savoirs ou connaissances acquises s'obtient à partir de la **validation de savoirs par le biais de l'évaluation** (7 occurrences), selon les locuteurs français, il s'agit d'une action primordiale dans la vie des apprenants. Cependant, une partie des participants chargent avec des valeurs pragmatiques et hédoniques-affectives négatives cette action, car selon eux les cours proposent des apprentissages qui ne servent qu'à être évalués et ils ne sont pas utiles sur le terrain pratique ou professionnel. Les participants créent donc l'image d'un apprenant qui est obligé d'apprendre car il sera évalué.

En somme, la représentation identitaire dessinée par le groupe d'étudiants français présente l'image d'un étudiant qui acquiert des savoirs afin de devenir expert dans un domaine disciplinaire et ainsi développer des compétences professionnelles. Ceci lui permet de participer activement à la construction de sa nation et de s'intégrer économiquement à la société. Cependant, nous percevons une image qui est largement rejetée par nos participants, il s'agit de l'apprenant qui est obligé d'acquérir des connaissances – d'après eux, pas pertinentes- pour leur développement professionnel et qui deviennent un obstacle pour l'apprentissage, car ils doivent consacrer du temps à cause d'un système qui se base sur l'évaluation.

L'analyse des réponses fournies par les groupes de participants français manifeste d'un mécontentement par rapport à cette représentation identitaire de l'apprenant. Selon les enquêtés ces représentations sont issues de leur expérience en tant qu'élèves, mais la plupart rejette ces images car elles ne font pas partie de leur idée de ce qu'un apprenant devrait être. Nous avons identifié que dans la rédaction des définitions, une partie des participants (les 40%) a exprimé son désaccord avec l'image de l'apprenant comme un être qui doit valider ses savoirs par le biais de l'évaluation.

Autrement dit, il s'agit bien de leurs représentations identitaires, car ils les ont construites tout au long de leur expérience académique, mais ils ne partagent pas cette représentation qui semblerait être imposée par le système éducatif. Dans cette

partie du questionnaire nous avons relevé des échantillons des définitions fournis par les participants qui mettent en relief ce mécontentement :

Réponse à la question 2 : comment la société décrit un vrai apprenant :

« *Bon élève* » = *bon résultat et bon comportement, qui ne fait pas de bruit, ne dérange pas et réussit. Comment il va ? "on" s'en fout ;)* (*moi, pas d'accord, bien sûr*) »  
**(Participant, 12)**

Et aussi nous avons relevé cette réponse, aussi pour la question 2 :

« *Un individu qui a tout âge se lance dans un apprentissage pour acquérir une compétence (en France, plutôt dans l'optique d'une évaluation en ce qui concerne l'éducation nationale c'est un avis largement partagé, pas le mien.)* » **(Participants 17)**

Dans les deux cas, nous observons que les participants sont conscients du fait que leur représentation identitaire de l'apprenant est une construction collective qui est présente dans la pratique malgré leur propre avis sur l'enseignement.

Particulièrement, dans le premier témoignage le participant 12 a créé une stratégie discursive qui lui permet de cacher sa propre représentation, en disant que ce n'est pas la sienne mais celle des autres. Ce participant a mis entre guillemets le pronom « on » pour faire référence aux autres qui ne sont pas moi (je ne suis pas d'accord avec cette position). Ici, nous observons une tentative de séparation entre la représentation identitaire des autres et celle du participant. Cependant, notre participant n'a pas proposé une autre représentation, la sienne.

Ceci nous mène à penser qu'en fait l'utilisation du pronom « on » est ce que Dervin appelle une mascarade, c'est-à-dire la stratégie discursive qui consiste à se cacher ou à se distancier des autres. Bien que ce participant ne soit pas d'accord avec cette représentation collective, cette image reste dans son esprit, elle l'exprime et pour autant elle fait partie forcément de ceux qui détiennent cette représentation identitaire.

Par contre le participant 17 écrit d'abord sa représentation de l'apprenant, mais ultérieurement met entre parenthèses la conception que normalement est partagée en France. Les réponses des français remarquent l'idée que la société décrit à l'apprenant comme un être qui doit apprendre un grand corpus théorique pour passer des examens, mais considèrent que parfois ce sont des apprentissages inutiles qui

servent juste pour l'évaluation, ceci se confirme par l'activation de l'occurrence **trop théorique** (4 occurrences) qui apparaît comme un des défauts d'un mauvais enseignant dans les réponses à la question sept.

#### d) Troisième question

Dans cette section, les étudiants français ont décidé du caractère possible, impossible ou parfois possible d'une dizaine d'énoncés correspondant à des enchaînements entre le mot **apprenant** et des possibles argumentatifs, quelques-uns sont conformes au protocole sémantique et d'autres discordent.

Nous procédons à présenter le résultat des choix effectués par les étudiants enquêtés comme suit :

Série de chaînes	ASSOCIATION					
	Possibles	%	Parfois Possibles	%	Impossibles	%
<b>1. Apprenant donc Institution éducative</b>	10	50	10	50	0	0
<b>2. Apprenant donc Récepteur des connaissances</b>	14	70	6	30	0	0
<b>3. Apprenant donc Constructeur de sa pensée</b>	17	85	2	10	1	5
<b>4. Apprenant donc l'obligation de l'être</b>	6	30	10	50	4	20
<b>5. Apprenant donc présence d'un Professeur pourtant absence d'apprentissage.</b>	3	15	9	45	8	40
<b>6. Apprenant donc Quête de la connaissance</b>	17	85	3	15	0	0
<b>7. Apprenant donc Manque de savoir faire donc Obligation d'apprendre à faire</b>	6	30	10	50	4	20
<b>8. Apprenant donc Effort donc Diplôme</b>	11	55	8	40	1	5
<b>9. Apprenant pourtant Non-intéressé à poursuivre des études</b>	3	15	12	60	5	25
<b>10. Apprenant donc Apprentissage donc Amélioration</b>	16	80	4	20	0	0

Parmi les enchaînements évalués par les étudiants de l'Université Toulouse II, cinq ont été acceptés comme possibles. Trois de ces énoncés font référence au rôle de l'étudiant comme celui qui reçoit des enseignements et cherche la connaissance. L'énoncé (2) « *Apprenant donc récepteur des connaissances* » a été fortement accepté avec 70% qui l'ont considéré comme possible et les 30% restant comme parfois possible. Par rapport à cela, nous remarquons la forte activation dans le premier

questionnaire de l'association **apprenant DC à l'écoute**, car si les connaissances sont transmises par voie orale l'apprenant est obligé d'être attentif pour acquérir le plus de connaissance auprès des professeurs.

Egalement, les participants français ont considéré l'énoncé (3) « *Apprenant donc Constructeur de sa pensée* » comme une chaîne possible par les 87% des participants, nous avons observé que la représentation identitaire de l'apprenant de ce groupe s'associe à quelqu'un qui cherche le savoir ailleurs, surtout dans les livres, en fait l'entité lexicale apprenant renvoie à une construction conjointe de la connaissance par les échanges, également l'association (6) « *Apprenant donc Quête de la connaissance* » a été largement acceptée comme possible par le 85% des participants.

D'autre part, les participants ont accepté les enchaînements qui font référence aux résultats de l'apprentissage et la légitimation institutionnelle de la connaissance, mais avec une nuance, car l'association « *Apprenant donc Effort donc Diplôme* » a été acceptée de manière faible comme possible avec les 55% des participants, tandis que les 10% l'acceptée comme parfois possible, nous faisons l'hypothèse que ce bas pourcentage d'acceptation de l'association est dû à la vision du système évaluatif, car l'étudiant est évalué mais il ressent que ces efforts ne sont pas suffisamment appréciés par cette évaluation.

Tandis que l'association (10) « *Apprenant donc Apprentissage donc Amélioration* » a eu une acceptation majeure avec les 80% des participants qui l'acceptent comme possible et les 20% comme parfois possible, cet enchaînement renvoie aux idées de l'insertion professionnelle et de la contribution à une nation, ce qui active des valeurs pragmatiques positives.

Quant à l'enchaînement (4) « *Apprenant donc l'obligation de l'être* » nous trouvons qu'il n'y a pas à proprement dire un consensus. D'une part, les 30% considèrent cette association possible, tandis que les 50% parfois possible et les 20% ont déclaré que c'était une association impossible. Cependant, nous remarquons ici que l'idée de l'obligation dans la scolarisation reste un peu forte car les 80% des participants acceptent d'une certaine manière cet enchaînement.

Dans le même sens l'association (9) « *Apprenant pourtant Non-intéressé à poursuivre des études* » a accompli moyennement l'acceptation de l'idée de l'obligation

de la scolarisation, pour cette association les 15% l'ont marqué comme possible, tandis que les 60% la considèrent parfois possible et les 25% comme impossible. Nous observons ainsi, un avis partagé entre ceux qui considèrent que l'apprenant s'insère au système éducatif par sa volonté et parce que c'est une contribution à son amélioration et un autre groupe majoritaire qui pense que c'est possible de trouver des étudiants obligés de se scolariser.

L'association (5) « *Apprenant donc présence d'un Professeur pourtant absence d'apprentissage* » n'a pas achevée l'accord parmi les participants. Les 15% ont accepté comme possible l'association, tandis que les 45% ont marqué parfois possible et le 40% comme impossible.

Finalement, l'association (1) *Apprenant donc Institution éducative* a été acceptée partiellement par la totalité des participants, les 50% ont considéré que c'était une association possible et les 50% restant comme parfois possible. Nous remarquons ici que la représentation de l'apprenant comme quelqu'un qui appartient à un centre d'enseignement est bien présentée comme une image solide vu qu'aucun des participants n'a rejeté l'enchaînement et parce que nous avons trouvé dans le premier questionnaire qu'un des mots avec les plus d'occurrences était l'**école**.

De manière générale nous pouvons affirmer que les participants français sont plutôt conformes au protocole sémantique du mot **apprenant** vu que les associations que les associations conformes au protocole sémantique du terme apprenant ont été largement accepté comme possibles par au moins les 70% des participants.

#### e) Cinquième question

La cinquième question sollicite aux participants d'écrire les 5 actions principales qu'un vrai apprenant doit accomplir pour avoir du succès dans les études. Voici la liste des actions les plus évoquées par les professeurs en formation de l'Université Toulouse II.

Apprenant donc	Occu	%	Valeurs
Apprendre	8	15,1	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Travailler	8	15,1	Pragmatiques (+)



			Aléthiques nécessaires
Participer en cours	5	9,4	Epistémiques Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
Ecouter	5	9,4	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
S'investir dans l'apprentissage	4	7,5	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires Hédoniques-affectives (+) Finalisantes-volitives
Chercher des informations	4	7,5	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives
Lire	3	5,7	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Être motivé	3	5,7	Pragmatiques (+) Hédoniques-affectives (+)
Poser des questions	3	5,7	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Savoir faire	3	5,7	Pragmatiques (+) Epistémiques
Etre organisé	3	5,7	Pragmatiques (+)
Etre à la recherche	2	3,8	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Finalisantes-volitives
Partager	2	3,8	Pragmatiques (+)

Nous remarquons dans les réponses fournies par les participants que les termes les plus mobilisés sont ceux qui expriment les actions normalement menées par l'apprenant. Il s'agit des formes verbales **apprendre** et **travailler** (chaque terme 8 occurrences). Ces entités sont porteuses de valeurs pragmatiques positives en vertu de l'utilité d'apprendre et de travailler pour achever un résultat.

L'image créée par les locuteurs français de l'apprenant se fonde sur l'idée d'un apprentissage actif, basé sur les échanges avec les autres. D'abord, les participants considèrent qu'une des actions fondamentales est **participer en cours** (5 occurrences), cette expression est porteuse des valeurs pragmatiques positives, car l'apprentissage collectif rend les connaissances plus significatives, de même, ce terme empreigne le mot apprenant des valeurs épistémiques et intellectuelles positives.

Etant donné que pour les locuteurs français l'apprentissage a lieu grâce aux échanges avec d'autres membres de la communauté éducative, il se rend impératif d'**écouter** (5 occurrences), cette action témoigne de l'importance de tenir compte de

l'avis de l'autre dans la construction de soi, pour autant cette entité est porteuse des valeurs pragmatiques et aléthiques nécessaires.

Dans le même sens, les participants considèrent que l'apprenant **pose des questions** (3 occurrences), afin de mieux comprendre les concepts ou clarifier les doutes, cette entité mobilise les mêmes valeurs que la forme verbale écouter. Enfin, nos participants pensent fort que la meilleure manière d'apprendre est de **partager** (2 occurrences) les connaissances et les doutes avec les autres.

Egalement, les participants considèrent que les apprenants doivent **s'investir dans l'apprentissage** (4 occurrences), car pour apprendre il faut conférer une charge d'énergie psychique et mentale afin d'accomplir un but. Cette expression est chargée des valeurs aléthiques-nécessaires, pragmatiques positives en raison du besoin et de l'utilité d'appliquer des efforts pour achever un but. Pour cette raison l'étudiant a besoin d'être **motivé** (3 occurrences) par une fin car il s'agit d'un long parcours d'apprentissage qui doit être dirigé vers un résultat.

Pour s'investir il serait question de **chercher des informations** (4 occurrences) et **lire** (3 occurrences). Ces occurrences portent des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives, en vertu de l'importance de se procurer ses propres savoirs pour construire sa connaissance.

#### d) Sixième Question

Les résultats de cette partie de l'enquête sont composés par les caractéristiques que d'après les participants décrivent un vrai apprenant. Voici la synthèse de réponses qui activent dans sa totalité le pôle positif des zones modales.

Un vrai apprenant	Occu.	%	Valeurs
Travailleur	5	21,7	Pragmatiques (+) Aléthiques nécessaires Morales éthiques (+)
Attentif	4	17,4	Pragmatique (+)
Curieux	4	17,4	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Intéressé	4	17,4	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Rigueur	2	8,7	Pragmatiques (+) Aléthiques nécessaires
Motivé	2	8,7	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires Hédoniques-affectives (+)

Sérieux	2	8,7	Pragmatiques (+) Aléthiques nécessaires
---------	---	-----	--

Concernant les qualités d'un vrai apprenant, nous identifions deux catégories parmi les occurrences évoquées par les participants. Une catégorie qui correspondrait à la quête de la connaissance, l'apprenant doit être attentif en cours car la communication de connaissance est effective si l'étudiant applique sa concentration à la compréhension de l'autre, dès lors cette entité inscrit de valeurs pragmatiques positives. Egalement, il doit être quelqu'un qui s'intéresse par l'apprentissage et la connaissance afin d'aboutir les buts de la scolarisation en plus il est nécessaire de travailler de manière rigoureuse car l'application d'une méthode facilite et assure normalement le succès de l'apprentissage.

Dans une seconde catégorie nous avons repéré des occurrences qui renvoient au savoir-être de l'apprenant, il s'agit des mots : travailleur, sérieux et motivé, ces entités mobilisent des valeurs pragmatiques positives en raison de l'importance de s'engager de manière fréquente dans l'apprentissage et de se motiver pour chercher d'autres ressources des connaissances au-delà de celles fournies par l'enseignant.

#### e) Septième Question

Nous avons sollicité aux participants d'écrire 5 caractéristiques qui décrivent un mauvais étudiant. Voici la synthèse de réponses fournies par les participants français qui activent dans sa totalité le pôle axiologique négatif.

Mauvais apprenant donc	Occ	%	Valeurs
Démotivé	4	10,5	Pragmatiques (-) Hédoniques-affectives (-)
Désintéressé	4	10,5	Pragmatiques (-)
Présent par obligation	4	10,5	Pragmatiques (-) Morales-éthiques (-)
Ne peut pas appliquer les connaissances	4	10,5	Pragmatiques (-)
Ne travaille pas donc mauvais résultats	3	7,9	Pragmatiques (-) Morales-éthiques (-) Finalisantes-volitives
Esprit fermé	3	7,9	Pragmatiques (-)
Irrespectueux	3	7,9	Pragmatiques (-)

			Morales-éthiques (-)
Fainéant	3	7,9	Pragmatiques (-) Morales-éthiques (-)
Manque d'organisation	3	7,9	Pragmatiques (-)
Soumis	3	7,9	Pragmatiques (-) Morales-éthiques (-)
Aucune écoute	2	5,3	Pragmatiques (-) Déontique-interdit
Paresseux	2	5,3	Pragmatiques (-) Déontiques-Interdits Morales-Ethiques (-)

Concernant les caractéristiques d'un mauvais apprenant, la plupart d'entités évoquées font référence au savoir-être de l'apprenant par rapport à sa relation avec l'apprentissage et les autres membres d'une communauté éducative. Les trois premières occurrences activent des valeurs pragmatiques négatives. Si l'étudiant est démotivé il n' pourra pas apprendre, car la volonté est la base de l'apprentissage, également le manque d'intérêt de l'apprenant ne lui permettrait pas de chercher d'autres sources de connaissance et de construire ses propres représentations du monde, car l'intérêt est la force qui motive à l'étudiant à approfondir sur certains champs du savoir.

Ce manque d'intérêt et de motivation pour l'apprentissage fait que l'apprenant soit présent par obligation dans la salle de classe, pour cette tranche de participants un apprenant qui ne veut pas être scolarisé ne devrait pas être obligé de s'insérer dans le système éducatif car un apprenant obligé se rend un obstacle pour l'apprentissage des autres, pour autant les expressions : **présent par obligation** et **soumis** activent des valeurs éthiques-morales négatives

En guise de conclusion, nous pouvons affirmer que l'identité de l'apprenant pour les locuteurs français est construite sur la base des actions telles qu'apprendre ou travailler, cependant il ne s'agit pas d'une activité individuelle. Au fait, les participants ont remarqué tout au long de leurs discours que l'acquisition de la connaissance se fait à partir des divers dispositifs de partage des savoirs et des doutes, comme le fait d'écouter les autres ou poser des questions.

D'autre part, les participants français pensent que les apprenants sont considérés en tant qu'êtres qui doivent être évalués afin de légitimer leurs connaissances, une partie des participants (les 40%) a exprimé que ceci marque les images qu'ils se sont faites de l'apprenant, cependant ils n'adhèrent pas à cette

représentation, car l'évaluation est utilisée comme un mécanisme pour vérifier des apprentissages qui sont inutiles dans le terrain pratique ou professionnel. Ce terrain est perçu comme l'objectif ultime de l'apprenant qui cherche à s'insérer dans le monde professionnel afin de contribuer à la construction de sa société et à s'y intégrer économiquement.

#### IV.3.2. Etude de l'entité lexicale « enseignant » (français)

Les locuteurs natifs de français ont répondu également à l'enquête qui vise à reconstruire les représentations identitaires de l'enseignant.

##### a) première question

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les lexèmes associés à l'entité lexicale *enseignant* par le groupe d'étudiants français. Ceci nous permettra de dévoiler les stéréotypes de la représentation lexicale du mot d'étude pour ce groupe de participants.

Enseignant donc	Occu.	%	Valeurs
Savoir	16	16,7	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Pédagogie	12	12,5	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Transmission	12	12,5	Pragmatiques (+)
Connaissance	7	7,3	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Patience	6	6,3	Pragmatiques (+) Aléthiques nécessaires
Autorité	5	5,2	Pragmatiques (+) Aléthiques nécessaires
Culture	5	5,2	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
A l'écoute	4	4,2	Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
Ouverture d'esprit	4	4,2	Pragmatiques (+) Finalisantes-volitives
Apprendre	4	4,2	Epistémiques Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)
Compétence	4	4,2	Pragmatiques (+)

			Aléthiques-nécessaires
Ecole	4	4,2	Aléthiques Pragmatiques (+)
Respect	4	4,2	Pragmatiques (+) Ethiques-morales (+)
Classe	3	3,1	Aléthiques Pragmatiques (+)
Vacances	3	3,1	Hédoniques-affectives (+)

En dressant une analyse sur les entités mobilisées par les participants français, nous constatons que ce qui fonde le métier de l'apprenant est son **savoir** (16 occurrences) et ses **connaissances** (7 occurrences). Ces entités sont porteuses des valeurs épistémiques d'un côté, et des pragmatiques et intellectuelles positives d'un autre côté en raison de l'utilité de la connaissance pour dresser des évaluations du monde et par l'intérêt qu'il provoque chez les individus.

La connaissance et le savoir seront les éléments fondamentaux pour un enseignant, car d'après les participants, sa tâche principale consiste dans la **transmission** (12 occurrences), des connaissances. Cette entité est surtout porteuse des valeurs pragmatiques positives en vue de l'importance de la communication des connaissances. Cette entité renvoie à une autre image de l'apprenant qui émane de celle de l'enseignant, ici nous constatons que le professeur est légitimé à transmettre le contenu de l'apprentissage par son savoir. Ce verbe est de caractère unidirectionnel, car l'action est produite par un sujet et celle-ci retombe sur un récepteur, dans ce cas l'apprenant.

Cependant cette transmission demanderait aussi l'adoption d'une méthodologie pour la rendre efficace, pour cette raison les participants considèrent qu'un enseignant doit aussi développer des savoirs de la **pédagogie** (12 occurrences), car la connaissance de cette science assure l'acquisition de l'ensemble des méthodes dont l'objet est d'assurer l'adaptation réciproque d'un contenu de formation et des individus à former. Cette occurrence est porteuse des valeurs épistémiques en raison de son statut de sciences et des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives par son utilité pour améliorer les méthodologies d'apprentissage et d'enseignement.

En ce qui concerne les qualités de l'apprenant, les participants ont évoqué des lexèmes qui activent des valeurs pragmatiques positives et aléthiques nécessaires. Il

s'agit de la **patience** (6 occurrences) une vertu nécessaire pour faire face aux ennuis de l'enseignement, l'**autorité** (5 occurrences) le pouvoir qui légitime l'enseignant à agir sur l'apprenant, et aussi le fait d'**être à l'écoute** (4 occurrences) de son élève car les échanges et l'apprentissage se basent sur la compréhension de l'autre, de même l'apprenant doit être **ouvert d'esprit** (4 occurrences) de telle manière qu'il puisse connaître et respecter autres visions du monde.

Le professeur est aussi associé à quelqu'un qui **apprend** constamment (4 occurrences) et comme quelqu'un qui possède des **compétences** (4 occurrences) tant dans sa discipline d'enseignement que dans son rôle de transmetteur des savoirs, ou pédagogue. Ces entités convoquées portent des valeurs épistémiques et pragmatiques positives et des valeurs aléthiques nécessaires et pragmatiques positives respectivement.

A partir de ce qui vient d'être exposé, nous pouvons établir les enchaînements argumentatifs suivants pour le lexème *enseignant* d'après les entités mobilisés par les locuteurs français.

**Enseignant DC connaissance DC savoir DC pédagogie DC transmission DC patience DC autorité DC apprentissage permanent DC patience DC autorité DC ouvert d'esprit**

## **b) Deuxième et Quatrième questions**

Ces deux sections du questionnaire ont pour but de connaître la représentation identitaire de l'**enseignant**. La seconde question demande à l'enquêté de définir le mot enseignant d'après la société qui l'entoure et la quatrième demande la définition d'après l'expérience personnelle des participants.

Etant donné que ces deux parties du questionnaire sollicitent à l'enquêté la définition du mot enseignant, nous avons considéré pertinent de rendre compte des résultats de ces deux sections du questionnaire dans une même rubrique. Nous proposons d'organiser les données fournies à partir de trois sous-catégories, une qui présente les qualités de l'enseignant, une autre les actions qu'il mène et finalement une catégorie pour décrire la relation de l'enseignant avec l'espace et les autres membres acteurs de l'éducation.

Nous procédons à présenter la synthèse de réponses basés sur ces trois catégories, à gauche nous avons mis le terme utilisé par les participants et à droite le nombre d'occurrence et le pourcentage correspondant.

Qualités		Actions		Inscription dans l'espace	
<i>Enseignant DC</i>	Occu.	<i>Enseignant DC</i>	Occu.	<i>Enseignant DC</i>	Occu.
Intelligent	3 (5,4%)	Transmettre connaissances	16 (28,5%)	Sources pédagogiques	5 (8,9%)
Approachable par ses élèves	2 (3,6%)	Transmettre des savoir-faire	9 (14,4)	Institution pédagogique	4 (7,1%)
		Son action permet l'insertion dans le monde du travail	5 (8,8%)		
		Créer des situations d'apprentissages	4 (7,1%)		
		Apprendre à socialiser	4 (7,1%)		
		Guider	2 (3,6%)		
		A l'écoute des élèves	2 (3,6%)		
		Evaluer	2 (3,6%)		
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>Total</b>	<b>9</b>

Le tableau ci-dessus fournit les éléments fondamentaux pour dresser une reconstruction de la représentation identitaire de l'**enseignant**. En ce qui concerne les qualités, nous constatons la présence de deux types d'aptitudes. D'abord, les intellectuelles reflétées dans le terme **intelligent** (3 occurrences), ce mot est porteur des valeurs aléthiques-nécessaires pragmatiques et intellectuelles positives en vertu de son utilité pour la construction de concepts à partir de l'analyse du monde réel. D'un autre côté, nous observons des qualités interpersonnelles inscrites dans le terme **approachable** (2 occurrences), ce mot fait référence au fait de pouvoir entrer en relation avec quelqu'un, dans ce cas comme le professeur possède un statut supérieur, cette qualité est indispensable pour pouvoir établir une relation pédagogique avec l'apprenant basée sur les échanges, ce terme est donc porteur de valeurs pragmatiques positives.

Par les actions, nous corroborons que l'image de l'enseignant chez les participants français est surtout construite sur l'idée d'un individu qui transmet quelque chose à un autre. La totalité des participants a affirmé que la tâche principale de l'enseignant est de **transmettre des connaissances** (16 occurrences) ou **transmettre des savoir-faire** (9 occurrences). Ces actions rendent compte d'une représentation identitaire basée sur l'idée que l'enseignant est porteur de toute connaissance et de tout



savoir, nous avons observé que c'étaient les occurrences les plus fréquentes dans le premier questionnaire.

Cependant, la transmission des connaissances ne peut pas avoir lieu sans la création d'une ambiance propice à l'apprentissage, selon les locuteurs de français l'enseignant doit « **créer des situations d'apprentissages** » (4 occurrences) qui les conduisent à consolider l'acquisition des savoirs transmis. Cette expression est imprégnée des valeurs pragmatiques positives vu son utilité pour assurer la formation et des valeurs aléthiques nécessaires car c'est une action fondamentale pour déclencher les apprentissages.

Cette acquisition se vérifie par le biais de l'évaluation qui est normalement entreprise par l'enseignant et comme résultat l'apprenant peut « **s'insérer dans le monde du travail** » (5 occurrences). Le professeur devient fondamental pour le développement et le progrès des étudiants car grâce à lui et à ses compétences disciplinaires et pédagogiques les apprenants peuvent trouver une place dans le monde du travail.

D'un autre côté, les enquêtés ont aussi évoqué l'idée de l'enseignant en tant que **guide** (2 occurrences), ce qui rend compte d'une autre configuration possible de l'enseignant comme celui qui montre divers voies intellectuelles et morales. Ce terme inscrit dans le mot enseignant des valeurs pragmatiques et éthiques-morales positives.

Cette possible configuration se reflète dans la convocation de lexèmes et expression qui construisent l'idée d'un enseignant qui ne s'intéresse pas qu'au développement de la pensée mais aussi de la formation relationnelle des étudiants. Selon les enquêtés l'enseignant est aussi chargé **d'apprendre à socialiser** (4 occurrences) et **d'être à l'écoute des élèves** (2 occurrences).

Finalement, nous voulons remarquer que les locuteurs natifs de français ont évoqué fréquemment l'importance pour l'enseignant de compter sur les **ressources pédagogiques** (5 occurrences) nécessaires pour mener à bien les processus d'apprentissage.

Nous pouvons conclure que pour cette tranche de participants il ne suffit pas de posséder des savoirs et des compétences pédagogiques s'ils ne se traduisent pas en **ressources pédagogiques** qui facilitent le processus d'acquisition des savoirs et de

développements des compétences. Cette entité est porteuse des valeurs pragmatiques positives et finalisantes volitives car les matériaux sont conçus pour achever un but d'apprentissage.

### c) Troisième question

L'objectif de cette section du questionnaire est d'observer la conformité de la signification lexicale du mot **enseignant** avec les représentations des participants à l'enquête.

Dans cette section, les étudiants français ont décidé du caractère possible, impossible ou pas possible d'une dizaine d'énoncés correspondant à des enchaînements entre le mot **enseignant** et des possibles argumentatifs, quelques-uns sont conformes au protocole sémantique et des autres discordent.

Nous procédons à présenter les résultats des choix effectués par les étudiants enquêtés comme suit :

Série de chaînes	ASSOCIATION					
	Possibles	%	Parfois Possibles	%	Impossibles	%
<b>1. Enseignant donc Transmetteur de connaissance.</b>	22	92	2	8	0	0
<b>2. Enseignant donc Guide</b>	16	67	7	29	1	4
<b>3. Enseignant donc Formateur de la pensée</b>	5	21	11	46	8	33
<b>4. Enseignant donc Autorité</b>	9	38	13	54	2	8
<b>5. Enseignant donc Source d'apprentissage</b>	19	79	5	21	0	0
<b>6. Enseignant donc Punition</b>	2	8	15	63	7	29
<b>7. Enseignant donc il ne garantit pas l'apprentissage.</b>	2	8	7	29	15	63
<b>8. Enseignant donc Incompétent.</b>	0	0	5	21	19	79
<b>9. Enseignant donc Formateur de l'Éthique</b>	4	17	13	54	7	29
<b>10. Enseignant donc Ignorant</b>	0	0	2	8	22	92

Seulement trois associations ont été acceptées par la majorité des participants français. D'une part, nous constatons que la représentation identitaire de l'enseignant se base manifestement sur l'idée de l'enseignant en tant que transmetteur

de la connaissance, car les 92% des participants ont accepté l'enchaînement (1) « *Enseignant donc Transmetteur de connaissance* », tandis que les 8% ont marqué cet énoncé comme parfois possible. Cette représentation a été renforcée tout au long du questionnaire et ceci se reflète par la mobilisation des entités telles que transmission, transmetteur et pour l'apprenant en le désignant comme celui qui écoute et qui est évalué.

Cette image se renforce avec la forte acceptation des participants de l'énoncé (5) « *Enseignant donc Source d'apprentissage* » les 79% des participants ont marqué cet enchaînement comme possible, tandis que les 21% l'ont marqué comme parfois possible. Ceci nous permet d'inférer que pour cette tranche de participants la source principale de la connaissance est l'enseignant car il possède les savoirs et les connaissances, entités qui étaient très souvent évoquées par les participants dans la première partie du questionnaire.

D'une manière plus faible, mais toujours présente, l'enseignant est aussi considéré comme un guide. Les 67% des participants ont considéré l'enchaînement (2) « *Enseignant donc Guide* » comme tout à fait possible, tandis que les 29% l'ont marqué comme parfois possible et les 4% restant pensent que l'enchaînement n'est pas possible. Nous observons que l'image de l'enseignant en tant que guide est moins forte que celle de l'enseignant en tant que transmetteur, nous avons corroboré ceci à cause de la faible apparition des occurrences comme guide, guider, conseiller dans les réponses du questionnaire.

Cette hypothèse peut être renforcée par les choix effectués pour l'énoncé (3) « *Enseignant donc Formateur de la pensée* » car les 54% ont marqué cet énoncé comme parfois possible et les 8% comme impossible, seulement les 38% ont décidé que cette association était complètement possible, nous confirmons ainsi que pour une partie des participants l'enseignant est identifié plutôt au transmetteur ou (5) à **une source d'apprentissage** dû à son énorme connaissance, (les 79% acceptent cet enchaînement et les 21% l'a marqué comme parfois possible).

Cette représentation ne fait que se confirmer par le refus de l'association (10) « *Enseignant donc Ignorant* » les 92% des enquêtés ont considéré cette enchaînement comme impossible les restant 8% comme parfois possible. De même

l'énoncé (7) «*Enseignant donc il ne garantit pas l'apprentissage* » a été refusé par les 63% des participants. Ce qui démontre que parmi les locuteurs de français la représentation de l'enseignant comme un être savant et source de l'apprentissage reste très solidifiée. C'est ainsi que l'association (8) «*Enseignant donc Incompétent* » est aussi rejetée par les 79% des participants.

De manière générale, nous pouvons constater, par l'analyse des choix des participants français, que ce groupe est plutôt conforme avec la description de la signification lexicale du mot *enseignant* car les participants ont accepté comme possibles les énoncés conformes au protocole sémantique de ce mot et ont rejeté ceux qui ne le sont pas. Cependant, nous constatons par les choix que l'image du professeur est surtout basée sur l'idée d'un être savant qui transmet les connaissances.

#### e) Cinquième question

La cinquième question sollicite aux participants d'écrire les 5 actions principales qu'un vrai enseignant doit accomplir pendant son action pédagogique. Voici la liste des actions les plus évoquées par les professeurs en formation de l'Université Toulouse II.

<b>Enseignant donc</b>	<b>Occu</b>	<b>%</b>	<b>Valeurs</b>
Evaluer les connaissances	8	21,1	Pragmatiques (+) (-) Aléthiques-nécessaires
Transmettre	6	15,8	Pragmatiques (+)
Proposer des exercices d'application	5	13,2	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
Etre muni des ressources pertinents	4	10,5	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
Créer un climat d'apprentissage	4	10,5	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
Corriger les fautes	4	10,5	Pragmatiques (+)
Répondre aux questions des élèves	3	7,9	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
Etre à l'écoute de l'élève	2	5,3	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
Amener les élèves vers le monde professionnel	2	5,3	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires

Les activités évoquées par les enquêtes nous permettent de dresser une analyse sur la construction identitaire de l'enseignant chez ce groupe d'étudiants français. Le premier phénomène saillant est l'association du professeur avec l'évaluation, au fait la forme verbale **évaluer** (8 occurrences) est l'action la plus évoquée par les participants.

Cette forme verbale est imprégnée par des valeurs pragmatiques à double polarité, car pour les enquêtés les évaluations parfois jugent le degré d'acquisition des connaissances qui ne sont pas pertinentes avec leur terrain d'action et dans d'autres occasions elles sont utiles car au-delà de mesurer, elles jouent un rôle essentiel dans la formation professionnelle de l'apprenant. Au fait, tout au long du questionnaire nous avons constaté la représentation de l'enseignant comme celui qui transmet et évalue l'acquisition des connaissances, cette image était très répandue chez les participants, mais ils manifestent que cette image ne concorde pas avec leurs idéaux de l'enseignant.

Egalement, nous constatons l'importance qui est conférée à la **transmission** de savoirs (6 occurrences) en tant qu'activité professionnelle principale de l'enseignant. Cette transmission peut être faite par la communication orale ou écrite des savoirs, mais aussi par la création des dispositifs qui permettent l'acquisition des savoirs chez l'apprenant, c'est ainsi que nous trouvons des réponses récurrentes telles que « **proposer des exercices d'application** » (5 occurrences) « **être muni des ressources pertinents** » (4 occurrences) ou « **créer un climat d'apprentissage** » (4 occurrences).

Toutes ces expressions sont porteuses des valeurs aléthiques-nécessaires et pragmatiques positives, car la mise en scène des différentes pratiques pédagogiques motivent l'apprenant à acquérir la connaissance et ce sont des actions que normalement un enseignant mène au sein de sa pratique pédagogique.

Pareillement, nous constatons la présence de l'image de l'enseignant comme un individu qui est prêt à faire des échanges avec les étudiants lors de son action. Les apprenants ont mobilisé des expressions telles que **répondre aux questions des élèves** (3 occurrences) et **être à l'écoute de l'élève** (3 occurrences), ces formes verbales inscrivent des valeurs pragmatiques positives et aléthiques nécessaires dans l'entité lexicale apprenant, et aussi elles démontrent que pour les participants français l'enseignant est aussi celui qui entame un dialogue avec l'élève et assure un certain degré de communication.

Ces activités permettront à l'enseignant d'« **amener les élèves vers le monde professionnel** » (2 occurrences), cette expression constate que le résultat de tout enseignement doit conduire à l'apprenant à être capable de faire et compétent dans un champ professionnel, cette expression est chargée des valeurs pragmatiques positives et aléthiques nécessaires.

#### d) Sixième Question

Les résultats de cette partie de l'enquête sont composés par les caractéristiques que d'après les participants décrivent un vrai enseignant. Pour l'analyse, nous nous limiterons à présenter les entités lexicales convoquées par les participants et les valeurs qu'elles mobilisent. Voici la synthèse de réponses qui activent dans sa totalité le pôle positif des zones modales.

<b>Un vrai enseignant</b>	<b>Occu.</b>	<b>%</b>	<b>Valeurs</b>
Être patient	7	11,7	Pragmatiques (+)
Pédagogue	6	10,0	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Epistémiques Aléthiques nécessaires
Ordonné	5	8,3	Pragmatiques (+) Aléthiques nécessaires
A l'écoute	5	8,3	Pragmatiques (+) Aléthiques nécessaires
Respectueux	5	8,3	Pragmatiques (+) Ethiques-morales (+)
Passionné	5	8,3	Pragmatiques (+) Hédoniques-affectives (+)
Connaissances	4	6,7	Aléthiques-nécessaires Pragmatiques (+) Intellectuelles (+) Epistémiques
Compétant	3	5,0	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
Actif	3	5,0	Pragmatiques (+)
Dynamique	3	5,0	Pragmatiques (+)
Attentif	3	5,0	Pragmatiques (+)
Préparation de son travail	3	5,0	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
Motivé	2	3,3	Pragmatiques (+) Aléthiques-nécessaires
Tolérant	2	3,3	Aléthiques-nécessaires Pragmatiques (+)
	2	3,3	Pragmatiques (+)

Être ouvert d'esprit			Intellectuelles (+)
Intelligent	2	3,3	Pragmatiques (+) Intellectuelles (+)

Concernant les qualités nous observons la présence de deux types de caractéristiques sur l'enseignant. D'abord nous avons des entités qui font référence aux savoirs de l'enseignant et d'autres qui renvoient à des caractéristiques de sa personnalité. Dans la première catégorie nous identifions des mots tels que : pédagogue, connaissances, et compétant, ces mots activent des valeurs aléthiques nécessaire et pragmatiques positives en raison de l'importance de développer des connaissances sur un domaine du savoir et des compétences pédagogiques qui assurent la qualité de l'enseignement, pour ce groupe la pédagogie est une science qui permet de rendre scientifique les actions et les décisions de l'enseignant.

En ce qui est des caractéristiques de la personnalité de l'enseignant les participants français ont évoqué des entités telles que : patient, respectueux d'une part ces entités mobilisent des valeurs pragmatiques positives puisque le processus d'apprentissage peuvent être lent et sont assujettis à plusieurs difficultés et donc la compréhension de l'enseignant de ces difficultés peuvent conduire à l'apprenant à mieux apprendre, ensuite les participants ont évoqué des entités telles que : passionné, compétant, dynamique, attentif et tolérant ces mots convoquent des valeurs pragmatiques positives car les sentiments qui éprouvent de la volonté pour faire quelque chose ou pour bien faire quelque chose assurent une meilleure ambiance d'apprentissage.

#### e) Septième Question

Nous avons sollicité aux participants d'écrire 5 caractéristiques qui décrivent un mauvais enseignant. Voici la synthèse de réponses fournies par les participants français qui activent dans sa totalité le pôle axiologique négatif.

Mauvais enseignant donc	Occu.	%	Valeurs
Incompétent	5	11,4	Pragmatiques (-)
Irrespectueux	5	11,4	Pragmatiques (-)

			Ethiques-morales (-) Déontiques-interdits
Pas à l'écoute	4	9,1	Pragmatiques (-)
Autoritaire	4	9,1	Pragmatiques (-) Ethiques-morales (-)
Trop théorique	4	9,1	Pragmatique (-)
Punir sans raison	4	9,1	Pragmatique (-)
Laxiste	3	6,8	Pragmatiques (-) Ethiques-morales (-)
Rigide	3	6,8	Hédoniques-affectives (-)
Se limiter au contenu scolaire	3	6,8	Pragmatiques (-) Intellectuelles (-)
Désintéressé	3	6,8	Pragmatiques (-)
Pas ouvert	2	4,5	Pragmatiques (-) Intellectuelles (-)
Impatient	2	4,5	Pragmatiques (-) Hédoniques-affectives (-)
Paresseux	2	4,5	Pragmatique (-) Ethiques-morales (-)

Les participants français ont évoqué des mots comme incompetent et irrespectueux pour décrire les caractéristiques négatives qui mieux décrivaient un mauvais enseignant, le premier mot active des valeurs pragmatiques négatives, car un enseignant incompetent ni assure ni motive les apprentissages des apprenants, d'un autre côté le mot irrespectueux active des valeurs pragmatiques et éthiques-morales négatives car dans le domaine de l'enseignement la prise en considération de l'autre et son individualité sont à la base de la communication entre l'apprenant et l'enseignant, cette entité peut-être associée à des actions évoquées par les participants telles que : ne pas être à l'écoute et punir sans raison car ce sont des actions qui témoignent du manque de considération de l'enseignant envers les apprenants.

Les étudiants français ont aussi remarqué qu'un mauvais enseignant est celui qui est trop théorique et qui se limite au contenu scolaire, ces occurrences activent des valeurs pragmatiques et intellectuelles négatives, car pour cette tranche des participants certaines connaissances théoriques n'apportent pas au développement professionnel de l'apprenant et au contraire elles se rendent un obstacle pour l'acquisition d'autres compétences qu'à leur yeux sont plus pertinentes dans leur domaine professionnelle, également l'enseignant ne devrait pas se limiter à enseigner les programmes scolaire, un enseignant est aussi un intellectuel qui jouit d'une certaine autonomie et il devrait en profiter pour faire découvrir des nouveaux champs du savoir aux apprenants.



En guise de conclusion, nous pouvons affirmer que l'image de l'enseignant chez le groupe des participants français se base sur l'idée d'un être qui possède un immense savoir sur un domaine disciplinaire et un savoir transmettre qui se rend tangible par la création des dispositifs pédagogiques qui conduisent aux étudiants à mieux apprendre. Comme résultat, les professeurs jugent le degré d'acquisition des savoirs par l'évaluation qui parfois n'est pas pertinente aux attentes de nos participants en termes de professionnalisation et insertion professionnelle. Ainsi, pour cette tranche de participants un vrai enseignant se caractérise par son ouverture d'esprit qui lui permet de découvrir des nouvelles voies de la connaissance et par l'écoute et le respect envers les apprenants.

## CHAPITRE V. COMPARAISON DESCRIPTION DE LA SIGNIFICATION LEXICALE Vs. CORPUS

Dans les chapitres précédents nous avons étudié la définition lexicale de couplets de mots *learner/study* et *teacher/teach* ce qui nous a permis la reconstruction du noyau de l'apprenant (learner) et de l'enseignant (teacher) en anglais. Nous avons fait de même en espagnol avec les mots *estudiante/estudiar* et *profesor/enseñar*, et pareillement en français avec les lexèmes **apprenant/étudier** et **enseignant/enseigner**. Ainsi nous avons pu rendre compte des traits nécessaires des catégorisations à partir du corpus lexicographique.

D'un autre côté, nous avons recueilli les représentations des entités lexicales précédentes chez des locuteurs natifs anglais, français et colombiens grâce à une enquête composée de six volets. Nous avons demandé aux participants de définir les termes **apprenant** et **enseignant** dans leurs langues maternelles, ensuite d'associer d'autres mots aux entités, ultérieurement d'évaluer une série d'enchaînements à partir de la compétence sémantique des participants, plus tard de proposer les actions principales que s'exercent dans ces métiers et finalement de proposer 5 qualités d'un vrai apprenant ou enseignant et 5 défauts d'un mauvais apprenant ou enseignant.

Le but de ce chapitre est de comparer la description lexicale du corpus dictionnaires avec les résultats de l'analyse de réponses des enquêtés dans les trois langues dont il est question dans cette recherche. Cela signifie que nous proposons de comparer les possibles argumentatifs (PA) des lexèmes d'étude avec les déploiements argumentatifs (DA) que les trois groupes ont évoqués dans leurs réponses lors des questionnaires proposés.

De cette manière, nous proposons la comparaison de la signification lexicale en anglais avec les corpus constitués par les réponses fournis par 10 locuteurs natifs d'anglais, d'autre part, la signification lexicale que nous avons construite en espagnol avec les résultats obtenus des questionnaires répondus par 25 locuteurs colombiens et finalement la comparaison de la signification lexicale en français avec les réponses de 25 locuteurs français ayant participé à l'enquête.

Pour entreprendre cette analyse, nous adopterons la théorie de la Sémantique des Possibles Argumentatifs qui nous servira à accomplir deux tâches. D'abord à vérifier si les déploiements argumentatifs qui découlent des corpus sont conformes ou non-conformes au protocole sémantique des entités **apprenant** et **enseignant** dans chaque langue et ensuite à constater si le potentiel argumentatif de ces mots dans les trois langues est activé, renforcé, affaibli, neutralisé ou voire inversé et si une flexion de polarité discursive et sémantique prend place dans cette reconstruction.

### V.1. Entité lexicale *Learner*. (Apprenant en anglais). Comparaison du corpus dictionnaire Vs. corpus recueil auprès des étudiants anglais.

Dans cette partie de l'analyse nous proposons de comparer le noyau du mot *learner* créé à partir des définitions lexicographiques et qui a été présenté dans le chapitre II avec le noyau construit avec les mots les plus fréquents que les enquêtés ont évoqués dans la première partie du questionnaire. Dans le tableau ci-dessous nous présentons ces deux noyaux qui font l'objet de nos analyses.

**X**= Quelqu'un qui enseigne (donc un nominal <+humain>)

**Y**= Quelqu'un qui apprend (donc un nominal <+humain>)

Noyau Corpus lexicographique	Noyau Représentations de locuteurs natifs d'anglais
Y est engagé dans / s'intéressé par : la connaissance / l'apprentissage / la compréhension d'un sujet.	Apprenant DC jeune DC apprendre DC chercher la connaissance
ET Y poursuit des études	DC connaissance DC désireux
DC Y fait des efforts et applique la pensée	DC effort DC curiosité
DC X dirige / oriente les efforts et la pensée de Y	DC examens DC notes
DC Y Apprend	DC diplôme DC développement PT désorganisé

Dans le tableau ci-dessus, nous présentons à gauche le noyau obtenu à partir de dictionnaires en langue anglaise, et à droite le noyau construit à partir des occurrences les plus fréquentes évoquées par les étudiants anglais. Nous observons qu'il y a une première correspondance entre les deux noyaux de l'entité *learner* (apprenant en anglais) et celui des enquêtés. Il s'agit des termes « Y est engagé et intéressé par la connaissance » ce qui correspondrait dans le noyau des étudiants anglais aux mots **désireux**, **curiosité** quant à l'intérêt et **effort** en ce qui concerne l'engagement, cette correspondance consiste à mettre clairement la volonté et l'intérêt comme le déclencheur pour démarrer la quête de la connaissance. Egalement, le terme **chercher de la connaissance** remarque que l'objet d'étude et de travail de l'étudiant est bien la connaissance.

D'autre part, on pourrait penser que le terme « Y poursuit des études » est absent dans le noyau construit par les enquêtés, cependant nous constatons que l'évocation des termes **notes** et **diplômes** renvoient à l'idée de quelqu'un qui est scolarisé et poursuit un parcours académique, car ces deux mots parlent des résultats obtenus à partir d'un processus d'apprentissage encadré par un système scolaire.

En ce qui concerne l'élément du noyau du corpus dictionnaire « Y fait des efforts et applique la pensée » nous trouvons aussi une relation étroite avec les termes activés par les participants, notamment par l'entité **effort**, cette entité témoigne de l'importance de la mise en œuvre de toutes les capacités pour achever un but, dans ce cas **apprendre** terme qui se trouve comme le but ultime de l'apprenant dans les deux corpus.

Nonobstant, nous trouvons que dans la première partie du questionnaire les participants anglais n'ont pas évoqué le terme enseignant, cette entité lexicale est absente du noyau construit par les apprenants anglais. Cela veut dire que les enquêtés considèrent que l'apprentissage est plutôt une activité qui dérive surtout de l'apprenant, car de sa volonté dépend les apprentissages. Plus qu'une vision d'un apprenant qui acquiert la connaissance tout seul, il s'agit d'un étudiant qui juge l'apprentissage comme un processus qui dépend surtout de lui.

Finalement, nous remarquons la présence d'autres éléments dans le corpus des étudiants anglais qui sont absents du corpus dictionnaire. Il s'agit des termes : **jeune**,

**développement** et la forme transgressive **PT desorganisé** ce qui renvoie à l'idée du manque de méthodes de l'apprenant pour faire et l'importance d'apprendre à appliquer ou créer sa propre méthode d'organisation des apprentissages ou savoirs.

Ainsi, nous avons constaté que le noyau du mot *learner* obtenu auprès des locuteurs natifs anglais est plutôt conforme à celui retiré dans le corpus dictionnaire. Cependant, la référence à l'enseignant est absente ce qui démontre que la représentation identitaire de l'apprenant chez des locuteurs anglais renforce la responsabilité et l'engagement individuel dans l'apprentissage.

### V.1.2. Comparaison des stéréotypes du mot *learner* (apprenant en anglais)

La comparaison des stéréotypes a pour but de rendre compte des nouvelles activations de stéréotypes chez les locuteurs d'une communauté linguistique, ces activations inédites permettent de mettre en évidence le rôle du culturel et du social dans les représentations des lexèmes et dans ce cas en particulier des représentations identitaires.

Pour mener à bien cette analyse, nous nous servons des possibles argumentatifs (PA) retrouvés dans le corpus lexicographique pour les comparer avec les activations des enquêtés, c'est-à-dire, les déploiements argumentatifs (DA). Dans le cas de cette étude les DA sont obtenus à partir de la seconde et la quatrième section de l'enquête, *id est* les parties du questionnaire qui sollicitent la définition d'un lexème au participant, afin de faciliter cette comparaison nous allons nous servir directement des lexèmes ou expressions directement traduit en français.

Possibles Argumentatifs Corpus Dictionnaire anglais	Déploiements Argumentatifs Représentations de locuteurs d'anglais
Intérêt / curiosité / affection pour l'étude / dévotion / désir pour l'apprentissage /volonté ..... <b>DC</b>	<b>DC</b> Acquérir la connaissance <b>DC</b> Vouloir /désirer apprendre <b>DC</b> Développement académique <b>DC</b> Profiter de la vie d'étudiant
École / collège / université / professeurs / cours/ classe / obligation / instruction ..... <b>DC</b>	<b>DC</b> Obtenir un statut professionnel <b>DC</b> Travail assidu <b>DC</b> Avoir un esprit critique <b>DC</b> Enseignant
Effort intellectuel / investissement du temps /	<b>DC</b> Centre d'enseignement

engagement / habitudes studieuses / dévotion / étude systématique ..... <b>DC</b> Acquisition de la connaissance / compréhension / Apprentissage, devenir quelqu'un, pouvoir commencer une profession, être capable de faire quelque chose...	<b>DC</b> Intelligent <b>DC</b> Ouvert d'esprit <b>DC</b> Indépendant <b>DC</b> Motivation <b>DC</b> Apprendre est décision de l'apprenant (volonté) <b>DC</b> jeune
--	--

Dans le tableau ci-dessus nous trouvons à gauche les stéréotypes tirés des corpus dictionnaire et à droite les stéréotypes retrouvés dans le corpus des enquêtés anglais. Ce tableau rend compte d'un nombre très fort de stéréotypes activés du mot *learner* chez les étudiants anglais qui sont présents tant dans la signification lexicale que dans le corpus. Ces locuteurs actualisent donc les PA de l'entité d'étude ainsi : *Apprenant DC vouloir/désirer apprendre DC volonté DC motivation DC Acquérir des connaissances DC travail assidu DC enseignant DC centre d'enseignement DC obtenir un statut professionnel*

Cependant, les étudiants anglais ont aussi marqué leur vision du monde et les représentations identitaires de l'apprenant à travers des associations nouvelles qui découlent de l'influence culturelle et le vécu expérientiel de ce groupe d'enquêtés. Il s'agit des associations : *apprenant DC développement académique DC profiter de la vie d'étudiant DC avoir un esprit critique DC ouvert d'esprit DC intelligent DC indépendant DC jeune*. Nous observons que la plupart d'enchaînements sont conformes au protocole sémantique de l'entité d'étude, nous passons à étudier les phénomènes d'activation de chaque entité.

L'expression **développement académique** est conforme au protocole sémantique de l'entité *learner*, son insertion répond à un phénomène sémantico-discursif qui se fonde sur l'enchaînement argumentatif *Apprenant DC vouloir apprendre DC effort intellectuel DC dévotion DC développement académique*. Cette nouvelle association s'inscrit dans la strate stéréotypes et stabilise la zone modale pragmatique positive.

De sa part, l'expression **profiter de la vie d'étudiant** obéit à un phénomène pragmatique-discursif qui dépend du contexte et qui entraîne l'insertion des nouvelles associations *apprenant DC apprendre des expériences DC profiter de la vie d'étudiant*. Cette expression renforce les valeurs pragmatiques positives.

Egalement, le stéréotype **avoir un esprit critique** est produit par un phénomène pragmatico-discursif qui dépend du contexte avec insertion des nouvelles associations : *apprenant DC intelligent DC rigueur DC quête de la vérité DC s'interroger rationnellement DC esprit critique* ceci provoque un renforcement des valeurs des zones modales pragmatiques et intellectuelles.

D'un autre côté, l'enchaînement **ouvert d'esprit** se fonde sur un phénomène sémantico-discursif qui s'appuie sur l'enchaînement d'un élément de la strate noyau : *apprenant DC intérêt pour connaître DC curiosité DC ouvert d'esprit*. Ce qui entraîne le renforcement des valeurs pragmatiques positives.

Quant à l'association **apprenant DC indépendant** nous constatons un phénomène sémantico-discursif basé sur le déploiement d'un enchaînement argumentatif à partir d'un élément du noyau et les stéréotypes entraînant un renforcement des valeurs pragmatiques et finalisantes-volitives dans la strate stéréotype : *apprenant DC engagement DC volonté DC indépendant*

Finalement, dans l'enchaînement **apprenant DC jeune**, nous observons un phénomène pragmatico-discursif avec insertion d'associations contextuellement justifiées, avec renforcement de la zone pragmatique positive et aléthique.

En conclusion, le terme *learner* est plutôt conforme au protocole sémantique de cette entité, dû au fait qu'il y a une forte activation des traits nécessaires de catégorisation (TNC) chez les enquêtés anglais qui se retrouvent aussi dans le corpus dictionnaire. Cependant, nous constatons la présence d'éléments dans le noyau et dans les stéréotypes ce qui témoigne de l'inscription des visions du monde des étudiants anglais.

### V.2.1. Entité lexicale *estudiante*. (Apprenant en espagnol). Comparaison du corpus dictionnaire Vs. corpus recueilli auprès des étudiants colombiens.

X= Quelqu'un qui enseigne (donc un nominal <+humain>)  
 Y= Quelqu'un qui apprend (donc un nominal <+humain>)

Noyau Corpus lexicographique	Noyau Représentations de locuteurs natifs d'espagnol
Y s'intéresse à la compréhension et à la	DC apprentissage DC livres

connaissance du monde.	<b>DC</b> connaissances
<b>Et</b>	<b>DC</b> engagement
Y fait des études	<b>DC</b> responsabilité
<b>DC</b>	<b>DC</b> persévérance
Y exerce l'esprit et la pensée	<b>DC</b> se coucher tard
<b>DC</b>	<b>DC</b> travail
Y fait des efforts de ses facultés intellectuelles	<b>DC</b> rechercher
<b>DC</b>	<b>DC</b> développement
Y accomplit un but grâce aux actions menées par X	<b>DC</b> progrès

Ce tableau rend compte de la construction du noyau du mot *estudiante* (apprenant en espagnol) tant dans les corpus dictionnaires (à gauche) que celle construite par les participants colombiens (à droite). En observant le tableau nous constatons que très peu d'éléments sont communs entre le noyau construit à partir des corpus dictionnaires et le noyau construit par les participants.

Cependant, nous observons certaines correspondances, le mot **connaissance** met en exergue l'idée que l'apprenant cherche à construire ou à acquérir des savoirs. Au fait, les deux noyaux remarquent que l'objectif primordial est la quête de la connaissance pour accomplir un but, dans le cas des participants colombiens il s'agit spécifiquement du **développement** et du **progrès**, nonobstant nous ne trouvons pas la référence à l'action menée par l'enseignant tant que guide ou transmetteur des savoirs. Sans doute, le noyau des enquêtés remarque l'idée que l'apprentissage est plutôt une activité qui dépend de la volonté du sujet pensant

Un autre élément évoqué par le noyau construit à partir du corpus dictionnaire et qui n'est pas présent dans celui des étudiants colombiens et l'élément « poursuivre des études » alors que dans le corpus dictionnaire l'apprenant se circonscrit bien dans une ambiance et espaces académiques bien déterminés. Nonobstant, dans les deux noyaux nous retrouvons l'idée que l'apprenant est obligé à appliquer des efforts afin de accomplir un but fixé, ces efforts sont exprimés par des entités telles que **se coucher tard** ou **travail** car à travers les efforts personnelles les étudiants arrivent à apprendre.

Des entités telles qu'**engagement**, **responsabilité** et **persévérance** sont des éléments qui sont bien présents dans le noyau des participants colombiens mais qui ne se retrouvent pas dans le noyau des corpus dictionnaires. Ces termes font référence



aux valeurs et aux qualités qu'un apprenant doit développer tout au long de son apprentissage afin d'obtenir des bons résultats. Tous ces termes sont porteurs des valeurs éthiques-morales et pragmatiques positives.

En guise de conclusion, nous trouvons que le noyau du mot *estudiante* obtenu à partir des corpus des étudiants colombiens est partiellement conforme au noyau constitué à partir des dictionnaires.

### V.2.2. Comparaison des stéréotypes du mot *estudiante* (apprenant en espagnol)

Possibles Argumentatifs Corpus Dictionnaire espagnol	Déploiements Argumentatifs Représentations de locuteurs d'espagnol
Apprenant	Apprenant DC Appliqué
DC désir / objectif / curiosité	Apprenant DC Le futur d'une nation
.....	Apprenant DC Responsable
DC intérêt / obligation / objectifs / progrès /	Apprenant DC Obligé à apprendre
recevoir enseignements / leçons / centres	Apprenant DC Autonome concernant son
d'enseignement / professeur / responsabilité	apprentissage
.....	Apprenant DC Motivé à apprendre
DC lire / matières, application /	Apprenant DC Rigoureux
livres.....	Apprenant DC Critique de son entourage
DC intelligence / méthode / travail	Apprenant DC Construire une meilleure société
.....	Apprenant DC Il fait des efforts pour se surpasser
DC apprentissage / compréhension / cultiver	Apprenant DC Appliquer la connaissance
une science, un art / s'initier dans une	Apprenant DC Transmettre la connaissance
profession / développement / perfectionnement	Apprenant DC Grimper dans l'échelle sociale
	Apprenant DC Guidé par un maître
	Apprenant DC Centre d'enseignement

En observant le tableau ci-dessus, nous pouvons constater que quatre stéréotypes ont été activés dans les déploiements argumentatifs obtenus à partir du corpus constitué par les réponses des étudiants colombiens. Nous représentons cette activation par cet enchaînement : *Apprenant DC responsable DC obligation DC professeurs DC centres d'enseignements DC application*

Également nous corroborons une grande quantité de nouvelles associations, évoquées par le groupe d'étudiants colombiens, ces associations correspondraient à : *Apprenant DC Appliqué DC futur d'une nation DC autonome DC motivé DC rigoureux DC critique DC construire une meilleure société DC se surpasser DC appliquer la connaissance DC transmettre la connaissance DC grimper dans l'échelle sociale*. Dans

ce qui suit, nous allons étudier chacun des déploiements effectués par les étudiants colombiens.

- Apprenant DC futur d'une nation : Cet enchaînement obéit à un phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte, avec insertion des nouvelles association *Apprenant DC formation DC transformation DC construction DC futur d'une nation* avec le renforcement de la zone modale pragmatique positive.
- Apprenant DC autonome : Cette association se fonde sur un phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte *Apprenant donc Intéressé par la connaissance DC objectif DC application DC autonome*. Ceci provoque un renforcement des zones modales aléthiques et pragmatiques.
- Apprenant DC rigoureux : association provoquée par un phénomène sémantico-discursif autorisé par l'enchaînement d'un élément du noyau et divers éléments de la strate stéréotypes. *Apprenant DC exercice de l'esprit et de la pensée DC application DC méthode DC rigoureux* en entraînant des valeurs pragmatiques positives.
- Apprenant DC critique : Enchaînement soutenu par un phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion des nouvelles associations contextuellement justifiées avec renforcement des zones aléthiques et pragmatiques.
- Apprenant DC construire une meilleure société : association fondée par un phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion des nouvelles associations contextuellement justifiées avec renforcement de la zone pragmatique.
- Apprenant DC se surpasser : phénomène semantico-discursif fondé sur un élément du noyau et divers éléments du stéréotype, en entraînant le renforcement de la zone pragmatique. *Apprenant DC accomplir un but DC travail DC développement DC se surpasser*.
- Apprenant DC appliquer la connaissance : association qui obéit à un phénomène sémantico-discursif basé sur divers éléments de la strate stéréotype. *Apprenant DC travail DC application DC cultivé une science ou discipline DC s'initier dans une profession DC appliquer la connaissance*, en entraînant le renforcement de la zone modale pragmatique.
- Apprenant DC transmettre la connaissance : enchaînement fondé sur un phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion des nouvelles associations. *Apprenant DC comprendre DC partager la connaissance DC*

*transmettre la connaissance* avec renforcement de la zona modale pragmatique et éthique-morale.

- Apprenant DC grimper dans l'échelle sociale : association qui obéit à un phénomène sémantico-discursif fondé sur deux éléments de la strate stéréotype. *Apprenant DC développement DC s'initier dans une profession DC grimper dans l'échelle sociale.*

### V.3.1. Entité lexicale *Apprenant*. (français). Comparaison du corpus dictionnaire Vs. corpus recueilli auprès des étudiants français

**X**= Quelqu'un qui enseigne (donc un nominal <+humain>)

**Y**= Quelqu'un qui apprend (donc un nominal <+humain>)

Noyau Corpus Lexicographique français	Noyau Représentations de locuteurs natifs de français
<p>Y aspire à acquérir des connaissances ou des habiletés. <b>ET</b> Y fait des études. <b>DC</b> Y exerce l'esprit, l'intelligence, ou l'expérience. <b>DC</b> Y devient capable de connaître ou de faire par l'intervention de X</p>	<p><b>Apprenant</b> <b>DC</b> Acquérir des connaissances <b>DC</b> professeur <b>DC</b> école <b>DC</b> écoute <b>DC</b> savoir <b>DC</b> intérêt <b>DC</b> étude <b>DC</b> intelligence <b>DC</b> échange</p>

Le tableau ci-dessus montre qu'au niveau du noyau, les déploiements argumentatifs évoqués par les étudiants français ne sont pas conformes aux traits nécessaires de catégorisation qui composent le noyau de la représentation de la signification lexicale du mot *apprenant* obtenue à partir de l'analyse des corpus dictionnaires. Nous constatons que seulement trois éléments sont conformes au noyau des dictionnaires et les autres éléments de cette signification lexicale sont absents dans la représentation lexicale des étudiants français enquêtés.

Il s'agit des entités : **acquérir des connaissances**, **professeur** et **intelligence**. Nous remarquons que tant pour le corpus dictionnaire comme pour les réponses des enquêtés le but des études est l'acquisition de la connaissance qui se fait grâce aux facultés et qualités intellectuelles d'un sujet comme l'intelligence. Cependant, ces talents et efforts doivent être guidés par un professeur ou un maître qui construit des espaces pertinents d'apprentissage.

Un élément constitutif du noyau dictionnaire et qui n'a pas été activé par les groupes d'apprenants français est l'idée de l'achèvement d'un but grâce à l'apprentissage « devenir capable de faire ou de connaître par l'intervention de X » pour les participants il semble qu'il est plus important de se focaliser sur les manières d'acquérir la connaissance (écoute, intérêt) que sur les résultats qui en découlent.

Au fait, la plupart d'éléments qui constituent le noyau des participants français sont les actions et les qualités nécessaires pour apprendre d'une manière dialogique, nous pensons particulièrement aux entités **écoute, intérêt, étude, échange et ouverture d'esprit**. Ces entités qui sont absentes du corpus dictionnaire confirment que chez les participants français les représentations identitaires de l'apprenant se basent surtout sur son rôle de récepteur de connaissance et interlocuteur d'un professeur ou d'un autre apprenant comme lui.

### V.3.2. Comparaison des stéréotypes du mot *apprenant*.

Possibles Argumentatifs Corpus Dictionnaire français	Déploiements Argumentatifs Représentations de locuteurs de français
DC intérêt / besoin / obligation/ désir .....	Apprenant DC Intéressé Apprenant DC Motivé Apprenant DC Esprit ouvert
DC entraînement/ étude / travail intellectuel / expérience / application de la mémoire / efforts/ contact avec les hommes / recevoir une information /adopter des procédés.....	Apprenant DC Apprendre un savoir faire Apprenant DC Suivre de cours Apprenant DC Valider des savoirs par les examens Apprenant DC Chercher le savoir Apprenant DC Se rendre compétent pour une profession
DC maîtriser une activité/ profession/ métier / savoir faire.....	Apprenant DC Capable d'organisation Apprenant DC Pouvoir servir sa nation

En dressant une comparaison des possibles argumentatifs tirés du corpus dictionnaire avec les déploiements argumentatifs retrouvés dans la deuxième et la quatrième partie du questionnaire, nous pouvons établir que seulement trois stéréotypes du mot **apprenant** sont actualisés par les enquêtés français. A savoir : Apprenant DC intérêt DC profession DC apprendre un savoir faire, dès lors ces enchaînements sont conformes au protocole sémantique du terme étudié.

En contraste à cette faible activation des stéréotypes, nous trouvons que les participants français ont créé des nouvelles associations qui témoignent de leur vision du monde et de l'inscription culturelle dans la représentation identitaire de l'apprenant. Il s'agit de ces blocs d'argumentation externe normatifs : *Apprenant DC motivé DC esprit ouvert DC suivre des cours DC valider des savoirs par les examens DC chercher le savoir DC capable d'organisation DC pouvoir servir à sa nation DC livres*. Face à cette multiplicité d'enchaînements nous proposons l'étude de chacune des associations.

- Apprenant DC motivé : phénomène sémantico-discursif basé sur un enchaînement discursif à partir de trois éléments de la strate stéréotype du mot *apprenant DC intérêt pour la connaissance DC désir de connaître DC motivé*. Ceci entraîne le renforcement de la zone modale intellectuelle.
- Apprenant DC esprit ouvert : fonde sur un phénomène sémantico-discursif qui s'appuie sur l'enchaînement des divers éléments du noyau *Apprenant DC désir d'apprendre DC besoin DC esprit ouvert*. Ce qui entraîne le renforcement des valeurs pragmatiques positives.
- Apprenant DC valider des savoirs par les examens : phénomène pragmatico-discursif qui mobilise une information du contexte en entraînant une flexion de polarité discursive vers le pôle négatif de la zone modale pragmatique. « valider des savoirs par les examens PT acquisition des savoirs inutiles. »
- Apprenant DC chercher le savoir : phénomène sémantico-discursif fondé sur l'enchaînement d'un élément du noyau et des divers éléments de la strate stéréotype : « *Apprenant DC aspire à acquérir des connaissances DC intérêt DC besoin DC chercher le savoir* » Ceci renforce la zone modale des valeurs aléthiques.
- Apprenant DC capable d'organisation : phénomène sémantico discursif basé sur l'enchaînement d'un élément de la strate stéréotype du mot apprenant. « *Apprenant DC adopter des procédés DC capable d'organisation* » en provoquant le renforcement de la zone modale aléthique.
- Apprenant DC pouvoir servir sa nation : phénomène pragmatico-discursif dépendant du contexte avec insertion des nouvelles associations : « Apprenant DC construire une meilleure société DC transformer son entourage DC pouvoir servir sa nation.

#### V.4.1 Entité lexicale *Teacher*. (Enseignant en anglais). Comparaison du corpus dictionnaire Vs. corpus recueilli auprès des étudiants anglais.

Basés sur le corpus recueilli dans le corpus lexicographique anglais et les réponses de la première section du questionnaire, nous présentons la synthèse des traits nécessaires de catégorisation retrouvés dans le corpus lexicographique et dans les représentations des locuteurs anglais.

**X**= Quelqu'un qui enseigne (donc un nominal <+humain>)

**Y**= Quelqu'un qui apprend (donc un nominal <+humain>)

Noyau Corpus lexicographique	Noyau Représentations de locuteurs natifs d'anglais
X / Y établit un but	<b>DC</b> connaissance
<b>DC</b>	<b>DC</b> apprenant
X Transmet la connaissance de façon méthodique et continue.	<b>DC</b> aide
<b>ET</b>	<b>DC</b> Eduquer
X Forme de façon méthodique et continue	<b>DC</b> intelligent
<b>DC</b>	<b>DC</b> autorité
X Fait acquérir la connaissance à Y	<b>DC</b> leader
<b>ET</b>	<b>DC</b> vieux
X Rend Y capable de faire quelque chose	<b>DC</b> exemple
<b>DC</b>	<b>DC</b> facilitateur
Y Transforme sa pensée.	<b>DC</b> développer l'étudiant
	<b>DC</b> partager la connaissance
	<b>DC</b> travailler

En dressant une analyse, nous remarquons que le noyau constitué à partir des réponses des étudiants anglais est très faiblement conforme à celui construit à partir du corpus dictionnaire. Nous constatons encore que tant dans les dictionnaires comme dans les représentations des participants l'action principale de l'enseignant est la transmission ou le partage des **connaissances**, également nous confirmons que l'existence de l'enseignant se fonde sur la présence de l'apprenant pour les deux corpus, raison pour laquelle les enquêtés anglais ont activé le mot **apprenant**.

D'un autre côté, l'élément **X Rend Y capable de faire quelque chose** semble être présent dans le corpus des participants sous l'enchaînement *enseignant DC développer l'étudiant* car le développement fait référence à l'action de l'enseignant pour faire capable l'enseignant de faire quelque chose.

Cependant, le terme but est absent de la représentation lexicale des enquêtés anglais, ce terme fait référence à la fin ultime de l'enseignant et l'apprentissage qui s'établit à partir de la fixation des résultats qui doivent être achevés par l'étudiant. Egalement, nous n'observons pas l'apparition des lexèmes continue et méthodique, qui sont liés à l'élément transmettre de la connaissance, ces éléments remarquent l'aspect nécessaire d'adopter une méthodologie d'enseignement qui déclenche l'apprentissage chez les élèves.

De toute manière, nous observons l'activation d'autres traits nécessaires de catégorisation qui sont présents dans la représentation lexicale du mot *teacher* (enseignant en anglais), mais qui sont absents dans la représentation du corpus lexicographique. Ce phénomène rend compte de l'inscription culturelle dans la représentation lexicale de l'entité d'étude. Ces termes remarquent la tâche de l'enseignant comme celui qui **guide** les apprentissages et celui qui possède la légitimation et les qualités pour devenir l'**autorité** et **leader** d'un groupe d'enseignants, également nos participants l'associent à quelqu'un de **vieux** car il s'agit d'un sujet pensant expérimenté dont sa profession est de **travailler** en tant que professeur, ceci relève la qualité de métier du mot enseignant.

#### V.4.1.2 Comparaison de stéréotypes du mot *teacher*

Possibles Argumentatifs Corpus Dictionnaire anglais ( <i>teacher</i> )	Déploiements Argumentatifs Représentations de locuteurs d'anglais ( <i>teacher</i> )
DC fin spécifique / montrer le chemin / guider quelqu'un .....	Enseignant DC Savant Enseignant DC Approchable Enseignant DC Intelligent
DC donner des leçons / instruire / guider / expliquer / montrer par l'exemplification / encourager / faire comprendre / donner l'instruction / donner des formations / aider .....	Enseignant DC Aide les étudiants dans la vie académique et sociale Enseignant DC Permet aux étudiants de développer leurs potentiels Enseignant DC se plaît de partager la connaissance avec les autres
DC Transmettre/ faire comprendre / faire penser de manière différente / rendre capable de faire quelque chose / faire habile / rendre compétent .....	Enseignant DC Motive les étudiants à apprendre Enseignant DC Transmettre la connaissance Enseignant DC Guider les étudiants tant au niveau académique comme personnel Enseignant DC Se soucie du bien-être des étudiants
DC faire agir d'une nouvelle manière / faire penser différemment / faire sentir différemment.	

D'autre part, l'analyse des données que nous présentons dans le tableau ci-dessus montre que seulement trois stéréotypes provenant du corpus lexicographique sont actualisés dans les déploiements argumentatifs des étudiants de l'Université de Bristol. Les deux corpus remarquent la représentation de l'enseignant comme un guide et comme quelqu'un qui aide à transmettre des savoirs. L'actualisation de ces stéréotypes correspondrait donc à l'enchaînement : *enseignant DC guider DC aider DC transmettre*.

Nous constatons la présence d'une grande quantité de nouvelles associations proposées par le groupe d'enquêtés anglais et qui témoignent de leurs représentations identitaires sur l'enseignant. Ces associations correspondent à : *Enseignant DC Savant DC Approachable DC Permet aux étudiants de développer leurs potentiels DC se plaît de partager la connaissance avec les autres DC Motive les étudiants à apprendre DC Se souci du bien-être des étudiants*. Nous allons aborder de manière plus détaillée chacun de ces déploiements.

- Enseignant DC savant : cet enchaînement est basé sur un phénomène sémantico-discursif fondé sur l'enchaînement argumentatif *enseignant DC savant DC transmettre des connaissances*. Ceci provoque le renforcement des valeurs aléthiques-nécessaires.
- Enseignant DC approachable : cette association se fonde sur un phénomène pragmatico-discursif justifié par le contexte en produisant des nouvelles associations qui renforcent les zones modales pragmatiques et hédoniques-affectives de l'entité enseignant. *Enseignant DC être plus prêt DC compréhension DC affection DC approachable*.
- Enseignant DC permet aux étudiants de développer leurs potentiels : phénomène sémantico-discursif fondé sur un élément du noyau et trois éléments du stéréotype. *Enseignant DC Rendre Y capable de quelque chose DC instruire DC former DC faire habile DC permettre aux étudiants de développer leurs potentiels*. Ceci entraîne un renforcement de la valeur pragmatique du mot apprenant.
- Enseignant DC se plaît de partager la connaissance avec les autres : phénomène sémantico-discursif fondé sur un élément du noyau et divers éléments de la strate



stéréotype. *Enseignant DC transmettre des connaissances DC faire comprendre DC montrer le chemin DC se plaire de partager la connaissance avec les autres.*

- Enseignant DC se soucie du bien-être des étudiants : phénomène pragmatico-discursif contextuellement justifié avec insertion des nouvelles associations. *Enseignant DC formation personnelle DC affection DC responsabilité DC se soucier du bien-être des étudiants.*

#### V.4.2 Entité lexicale *Profesor*. (Enseignant en espagnol). Comparaison du corpus dictionnaire Vs. corpus recueilli auprès des étudiants colombiens.

X= Quelqu'un qui enseigne (donc un nominal <+humain>)

Y= Quelqu'un qui apprend (donc un nominal <+humain>)

Noyau Corpus Lexicographique (Enseignant)	Noyau Représentations de locuteurs natifs d'espagnol du mot enseignant
X est savant / habile <b>ET</b>	<b>DC</b> responsabilité
X possède la reconnaissance <b>DC</b>	<b>DC</b> engagement
X développe, dirige, oriente les facultés de Y <b>ET</b>	<b>DC</b> vocation
X communique des connaissances à Y <b>DC</b>	<b>DC</b> patience
X applique une méthode <b>DC</b>	<b>DC</b> affectueux
Y se développe	<b>DC</b> recherche
	<b>DC</b> connaissance
	<b>DC</b> respect
	<b>DC</b> transmettre
	<b>DC</b> profession
	<b>DC</b> nation

Dans le tableau ci-dessus, nous observons, d'une part, le noyau obtenu à partir des dictionnaires en langue espagnole et d'une autre, le noyau construit à partir des données recueillies auprès des étudiants colombiens spécifiquement leurs réponses dans la première section du questionnaire. Nous observons particulièrement qu'il y a très peu d'éléments qui sont communs aux deux représentations du lexème *profesor* (enseignant en espagnol).

Pour le corpus lexicographique l'élément primordial est le caractère **savant** et **habile** de l'enseignant, ces entités renvoient à la nécessité de maîtriser les savoirs d'une discipline et des méthodologies de la pédagogie afin d'exercer la transmission des

connaissances. Cependant, le groupe d'étudiants colombiens remarquent surtout la vocation de l'enseignant car son **engagement** et sa **responsabilité** seront au sein de la représentation de l'enseignant pour cette tranche des participants.

Nous trouvons que l'élément du noyau qui est présent dans le deux représentations de l'entité d'étude *profesor* est la **transmission des connaissances** dans le cas du noyau construit à partir du corpus dictionnaire nous le trouvons sous l'appellation communiquer des connaissances.

Un autre aspect absent dans le corpus recueilli chez nos participants est l'**application d'une méthodologie**, cet élément qui apparaît dans les dictionnaires en langue espagnole montre le besoin d'un enseignant de créer et programmer des méthodologies d'enseignement et d'apprentissage lors de son action pédagogique.

Toutefois, nous constatons la présence des traits nécessaires de catégorisation qui n'apparaissent dans le corpus lexicographique, mais qui fait partie de la construction des enquêtés colombiens. Il s'agit des éléments tels que : **vocation** qui renvoie à l'idée de la **responsabilité**, l'**engagement**, le **respect** ou la **patience**, ces termes mettent en exergue les qualités nécessaires pour devenir enseignant. De même, nous constatons la présence des entités : **nation**, ce terme remarque l'importance de l'enseignant dans la construction de la société.

#### V.4.1.2 Comparaison de stéréotypes du mot *profesor* (enseignant en espagnol)

Dans ce tableau nous présentons les possibles argumentatifs (à gauche) tirés des corpus dictionnaires en langue espagnole et les déploiements argumentatifs basés sur les réponses recueillies chez les locuteurs natifs d'espagnol.

Possibles Argumentatifs Corpus Dictionnaire en espagnol	Déploiements Argumentatifs Représentations de locuteurs de français
DC savoir / habileté / art / science / connaissance / intelligence	Enseignant DC Vocation Enseignant DC Connaisseur de sa discipline Enseignant DC Intelligent Enseignant DC Transmettre des connaissances
DC diplôme / titre / crédibilité / habilitation	Enseignant DC Faire conscient les étudiants de l'importance de la connaissance Enseignant DC Contribuer au changement social
DC illustrer / faire rendre compte / transmettre / préparer l'intelligence / préparer le caractère /	Enseignant DC Guider les étudiants Enseignant DC Faire comprendre les étudiants

entraîner ..... DC Illustrer / exemplifier ..... DC discipline / rigueur / continuité / exemple / exercices	Enseignant DC Parents d'élève Enseignant DC Centre d'enseignement
--	--

Nous observons dans ce tableau qu'il y a juste trois possibles argumentatifs du mot *profesor* qui sont actualisés dans le discours de ces enquêtés. Il s'agit de l'enchaînement *enseignant DC connaissance DC intelligence DC transmettre des connaissances*. Ces déploiements argumentatifs sont conformes au protocole sémantique du mot *profesor* (enseignant en espagnol).

Contrairement à cette faible actualisation des possibles argumentatifs, les réponses des étudiants colombiens sont témoins de la richesse de l'inscription des nouvelles associations argumentatives basées sur des mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs. Nous illustrons ces associations à partir de cette chaîne argumentative. *Enseignant DC Vocation DC Faire prendre conscience aux étudiants de l'importance de la connaissance DC Contribuer au changement social DC Guider les étudiants DC Faire comprendre les étudiants DC Ecouter les avis des étudiants DC Parents d'élève DC Centre d'enseignement*. Nous allons étudier chacune des nouvelles associations proposées par les participants.

- Enseignant DC Vocation : Phénomène sémantico-discursif basé sur l'association des divers éléments de la strate stéréotype. *Enseignant DC savoir Dc habileté DC connaissance DC préparé l'intelligence DC vocation*. Ceci renforce la zone modale aléthique dans le mot enseignant.
- Enseignant DC Faire conscient les étudiants de l'importance de la connaissance : Cette association répond à un phénomène sémantico-discursif basé sur l'association d'un élément du noyau avec trois éléments de la strate stéréotypes, en entraînant le renforcement des zones aléthiques et pragmatiques. *Enseignant DC communiquer des connaissances DC préparer l'intelligence DC préparer le caractère DC faire rendre compte DC faire conscient les étudiants de l'importance de la connaissance*.
- Enseignant DC Contribuer au changement social : Cette enchaînement obéit à un phénomène pragmatico-discursif autorisé par des informations contextuelles. Ceci entraîne une flexion de polarité discursive et sémantique dans les strates noyau et

stéréotypes en renforçant le potentiel argumentatif positif dans les zones modales pragmatiques et finalisantes.

- Enseignant DC Guider les étudiants : enchaînement qui obéit à un phénomène sémantico-discursif autorisé par un élément du noyau et plusieurs éléments de la strate stéréotype. *Enseignant donc communiquer la connaissance DC illustrer DC exemplifier DC exercices Dc guider les étudiants.*
- Enseignant DC Parents d'élève : association fondée sur un phénomène pragmatico-discursif autorisée par des informations contextuelles, entraînant une flexion de polarité positive de la zone modale pragmatique.
- Enseignant DC Centre d'enseignement : phénomène pragmatico-discursif basé sur des informations du contexte entraînant un renforcement des zones modales aléthique et pragmatique.

#### V.4.2 Entité lexicale Enseignant. (français) Comparaison du corpus dictionnaire Vs. corpus recueilli auprès des étudiants français.

Enfin, nous procédons à l'étude comparative des noyaux obtenus à partir du corpus dictionnaire français et les représentations des locuteurs natifs de français recueillies grâce à la première section de notre instrument de recherche. Nous présentons dans le tableau qui suit ces deux représentations, à gauche celle tirée du corpus lexicographique et à droite celle retrouvée chez les étudiants français.

X= Quelqu'un qui enseigne (donc un nominal <+humain>)  
 Y= Quelqu'un qui apprend (donc un nominal <+humain>)

Noyau Corpus lexicographique	Noyau Représentations de locuteurs natifs de français
X cherche à transmettre un savoir ou une habileté <b>DC</b>	<b>DC</b> Connaissance <b>DC</b> savoir <b>DC</b> pédagogie
X maîtrise des connaissances. <b>ET</b>	<b>DC</b> transmission <b>DC</b> patience
X compte avec la reconnaissance <b>DC</b>	<b>DC</b> autorité <b>DC</b> apprentissage permanent
X transmet un savoir de manière méthodique et habituelle <b>DC</b>	<b>DC</b> Ouvert d'esprit
Y apprend	

A partir de l'observation des deux noyaux, nous pouvons affirmer que les participants ont mobilisés une bonne partie des traits nécessaires des catégorisation du mot enseignant qui apparaissent dans le corpus dictionnaire. Un premier élément concordant pour les deux noyaux et forme verbale **transmettre un savoir**. Nous observons que pour les deux corpus l'enseignant est identifié par l'action de communiquer des connaissances à quelqu'un moins savant. Nous constatons à nouveau que l'objet du travail du professeur est construit par les **connaissances** ou les **savoirs** qu'il possède.

Egalement, nous observons que le groupe d'enseignant français accorde une importance à l'application d'une **manière méthodique et habituelle** d'enseigner, particulièrement les participants français ont exprimé ceci par le mot **pédagogie** qui renvoie à l'idée de « *l'ensemble des méthodes dont l'objet est d'assurer l'adaptation réciproque d'un contenu de formation et des individus à former* » (Trésor de Langue Française).

Toutefois ce groupe de participants ont évoqué des nouvelles associations qui reflètent leur culture et leur vision du monde dans la représentation identitaire de l'enseignant. Il s'agit des qualités attribuées à l'enseignant telles que **patience, autorité, apprentissage permanent ou ouvert d'esprit**.

En guise de conclusion pour cette partie, nous sommes autorisés à affirmer que le noyau construit par les enquêtés français sont plutôt conforme aux traits nécessaires de catégorisation de l'entité *enseignant* retrouvés dans le corpus dictionnaire en langue française. Nous remarquons juste l'insertion des nouvelles associations chez les participants français qui font référence aux qualités d'un enseignant.

#### V.4.1.2 Comparaison de stéréotypes du mot enseignant

Possibles Argumentatifs Corpus Dictionnaire français	Déploiements Argumentatifs Représentations de locuteurs de français
DC instruire /institutions pédagogiques/ apprenant/ science / art /discipline / domaine / communiquer / guider /leçon/ compréhension	Enseignant DC Intelligent Enseignant DC Approchable par ses élèves Enseignant DC Transmettre des savoir-faire

<p>.....</p> <p><b>DC compétences / savoirs / discipline domaine</b></p> <p>.....</p> <p><b>DC diplôme / concours / autorisation / compétent /pouvoir / parcours professionnelle.....</b></p> <p><b>DC effort / organisation / planification / habitudes/travail intellectuel</b></p> <p>.....</p>	<p>Enseignant DC Son action permet l'insertion dans le monde du travail</p> <p>Enseignant DC Créer des situations d'apprentissages</p> <p>Enseignant DC Apprendre à socialiser</p> <p>Enseignant DC Sources pédagogiques</p> <p>Enseignant DC Institution pédagogique</p>
--	---

Pour l'analyse de ces données nous procéderons à l'analyse comparative des possibles argumentatifs retrouvés dans le corpus dictionnaire contre les déploiements argumentatifs activé par les étudiants de l'Université de Toulouse-Le Mirail dans leurs réponses au questionnaire portant sur l'enseignant.

Nous remarquons que seulement un déploiement argumentatif est conforme au protocole sémantique du mot *enseignant*. Tout le reste est le résultat de l'insertion des nouvelles associations fondées sur des mécanismes sémantico-discursifs et pragmatico-discursifs, toutes ces associations correspondent à des blocs d'argumentation externe normatif. Nous procéderons à l'analyse en détaille de chacune de ces associations.

- Enseignant DC Intelligent : phénomène sémantico discursif basé sur l'association d'un élément du noyau et plusieurs éléments de la strate stéréotype. *Enseignant donc maîtrise de la connaissance DC compréhension DC compétent DC intelligent.*
- Enseignant DC Approchable par ses élèves : cette association se fonde sur un phénomène pragmatico-discursif justifié par le contexte en produisant des nouvelles associations qui renforcent les zones modales pragmatiques et hédoniques-affectives de l'entité enseignant. *Enseignant DC être plus prêt DC compréhension DC affection DC approchable.*
- Enseignant DC Créer des situations d'apprentissages : cet enchaînement se base sur un phénomène sémantico-discursif fondé sur l'association d'un élément du noyau et deux éléments de la strate stéréotype. *Enseignant DC Transmettre des*

*connaissances de manière méthodique DC organisation DC planification DC créer des situations d'apprentissage.* Ceci entraîne le renforcement des zones modales aléthique et pragmatique.

- Enseignant DC Sources pédagogiques : Association basée sur un phénomène sémantico-discursif fondé sur l'association d'un élément du noyau et deux éléments de la strate stéréotype. *Enseignant DC Transmettre des connaissances de manière méthodique DC organisation DC planification DC sources pédagogiques.*
- Enseignant DC Institution pédagogique : phénomène pragmatico-discursif basé sur des informations du contexte entraînant un renforcement des zones modales aléthique et pragmatique.

## **CHAPITRE VI. COMPARAISON DES REPRÉSENTATIONS IDENTITAIRES ET DES VALEURS INSCRITES**

L'objectif de cette étude est de rendre compte des représentations identitaires de l'apprenant et de l'enseignant chez trois communautés linguistiques et culturelles diverses, notamment chez des futurs professeurs de langues étrangères de l'Université de Bristol, en Angleterre, de l'Université Toulouse-Le Mirail en France et des Universités Pedagogica et Distrital en Colombie.

Dans ce chapitre nous effectuerons l'analyse comparative des représentations identitaires de ceux deux acteurs de l'éducation, notre but est de présenter les aspects convergents et divergents de ces représentations identitaires. Cette analyse comparative va nous permettre de dévoiler les aspects communs et particuliers dans les images créés par chaque groupe de participants ; loin de vouloir remarquer les différences nous cherchons à identifier comment les éléments communs de la représentation identitaire de l'apprenant et de l'enseignant peuvent devenir une charnière pour la négociation et reconstruction identitaire dans des contextes éducatifs où plusieurs langues et cultures sont en contact.

Nous proposons donc le croisement des résultats obtenus à partir des questionnaires passés auprès de nos trois groupes d'informateurs, ceci nous permettra d'observer quels sont les éléments communs et divergents dans la représentation identitaire de chaque groupe des entités « apprenant » et « enseignant », particulièrement il serait possible d'établir les coïncidences en ce qui est des représentations, des stéréotypes ou des valeurs mobilisées par les locuteurs natifs d'anglais, espagnol et français.

Afin d'effectuer cette analyse comparative, nous proposons la démarche analytique suivante. D'abord, nous comparerons les représentations de l'apprenant faites par les participants par le biais des associations du mot d'étude avec d'autres lexèmes, ensuite nous juxtaposerons les définitions de l'apprenant fournies par chaque participant en observant les éléments communs présents dans le discours définitionnel des enquêtés, après nous analyserons la différence dans le choix des possibles associations proposées dans le questionnaire aux participants, finalement nous montrerons la convergence et la divergence dans les actions évoquées, les qualités et les défauts de l'apprenant, tout en montrant les valeurs que les enquêtés ont mobilisées.

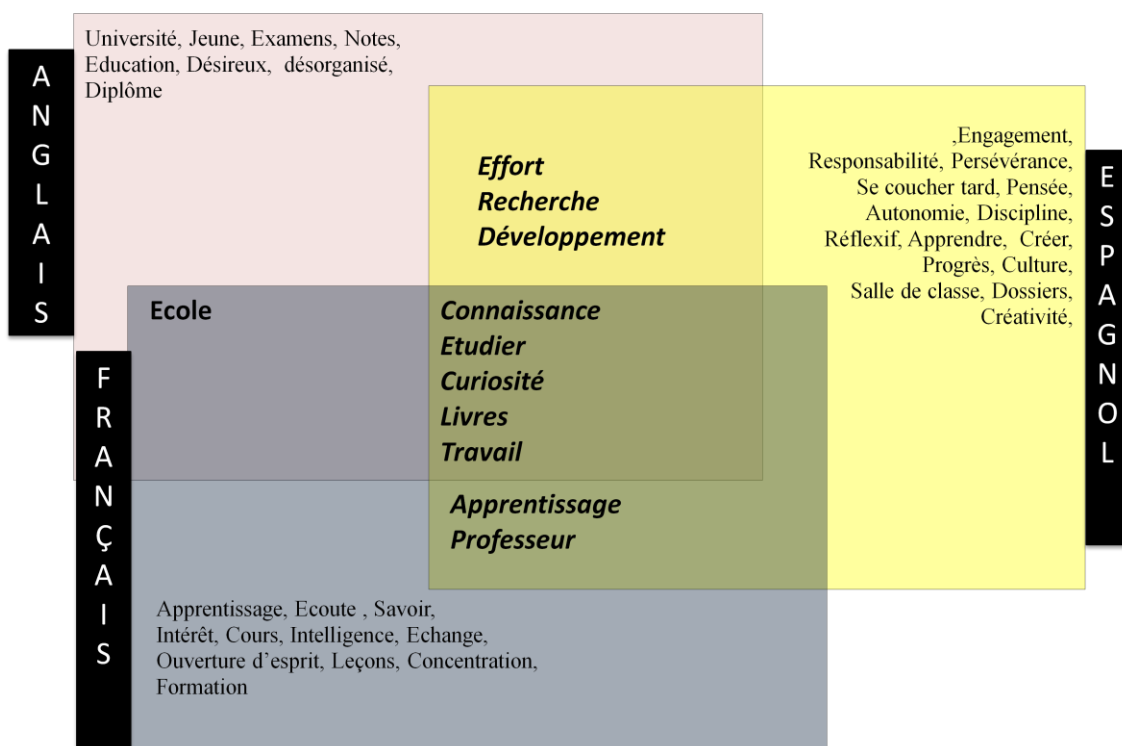


Ultérieurement nous ferons de même avec les résultats du questionnaire sur l'enseignant.

Cette démarche nous habilitera à déterminer quels sont les aspects de la représentation identitaire de l'enseignant et de l'apprenant qui forment un socle commun pour les trois groupes et quels sont les aspects distinctifs à chaque groupe culturel et linguistique.

### VI.1.1. La représentation de l'entité lexicale « Apprenant » chez les trois groupes d'enquêtés

Nous proposons de comparer les entités lexicales associées au mot apprenant par les trois groupes de participants, afin de déterminer quelles représentations sont partagées par les trois groupes et lesquelles sont une marque distinctive pour chaque communauté linguistique et culturelle. Pour cela faire, nous présentons ce diagramme qui permet de visualiser les convergences et les particularités pour chaque groupe d'enquêtés.

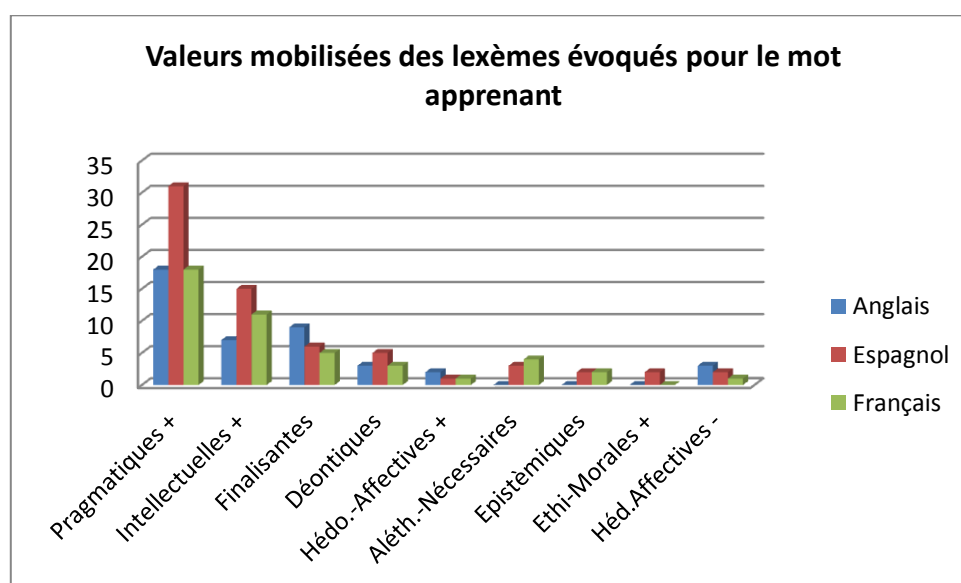


Dans ce diagramme nous observons qu'il y a très peu d'associations communes si on les compare avec le nombre d'associations qui appartiennent à chaque groupe de participants, nous identifions que le socle commun aux trois langues se base sur les entités : **connaissance**, **étudier**, **curiosité**, **livres** et **travail**. Ces coïncidences témoignent des représentations partagées par les étudiants que nous avons présentés lors de l'analyse de résultats.

Nous constatons que pour les trois groupes l'objectif principal de l'apprenant est la quête de la connaissance. Si l'existence de l'enseignant se fonde sur la présence de l'étudiant, l'existence de l'apprenant se justifie par sa quête de la connaissance. Cette acquisition se fait à travers l'application de l'esprit ou un effort intellectuel, autrement dit, par l'action d'étudier, mais très souvent les gens acquièrent les connaissances par la lecture, raison pour laquelle le mot : livres a fait son apparition dans les trois langues.

Les occurrences travail et curiosité ont été également activées par les trois groupes de participants. La première renvoie à l'idée d'effort que quelqu'un applique pour la production des nouvelles idées et la seconde semble être pour les participants un désir nécessaire qui stimule l'apprentissage des nouvelles connaissances.

A partir de la description des entités communes chez les trois groupes de participants, nous procéderons à présenter un diagramme qui montre les valeurs mobilisées par les lexèmes évoqués dans cette première partie de l'enquête.



Pour l'analyse des valeurs mobilisées, nous ne tiendrons pas compte de la quantité des valeurs mobilisées car les étudiants colombiens ont évoqué le plus d'occurrences. Nous observons que l'entité lexicale apprenant mobilise surtout des valeurs axiologiquement positives. Spécifiquement, des zones pragmatiques, intellectuelles et avec une activation plus faibles des valeurs affectives. Pour tous les participants à l'enquête le fait d'être apprenant représente une avance personnelle et intellectuelle, mais aussi le développement des facultés intellectuelles et des nouvelles compétences ainsi que l'échange entre divers membres d'une communauté éducative.

Les valeurs intellectuelles, la deuxième valeur la plus activée par les trois groupes de participants, est justifiée par la présence des termes tels que savoir, connaissance, culture et livres. Ce sont des éléments qui réveillent l'intérêt de l'intelligence pour connaître des nouveaux horizons, cette valeur semble fondamentale car la tâche menée par un apprenant consiste à acquérir ou développer des nouvelles connaissances. Certainement, cet apprentissage se déclenche à partir d'un intérêt intellectuel.

De leur part, les entités lexicales recherche, étudier, effort, apprendre et apprentissage mobilisent des valeurs finalisantes-volitives. Au fait, nous avons constaté auparavant que la décision d'apprendre ou d'entamer d'autres actions intellectuelles dépend surtout de la volonté de l'apprenant, la présence de valeurs finalisantes, nous montrent également que l'apprenant cherche à accomplir un but, soit l'apprentissage, la certification de ses connaissances par le diplômes ou tout simplement l'acquisition de savoirs d'un domaine disciplinaire quelconque.

En ce qui concerne les valeurs hédoniques-affectives, nous observons que leur apparition est très faible, cependant c'est la seule valeur à avoir activée les deux pôles axiologiques. L'activation du pôle axiologique positive et négative est dû à des entités évoquées par les participants comme effort, travail assidu ou se coucher tard. Ces entités renvoient à l'idée d'effort, ceci peut entraîner des représentations affectives positives, car l'application des efforts permet à l'étudiant d'apprendre, mais au même temps ces efforts peuvent mener à la fatigue ou désespoir de l'étudiant.

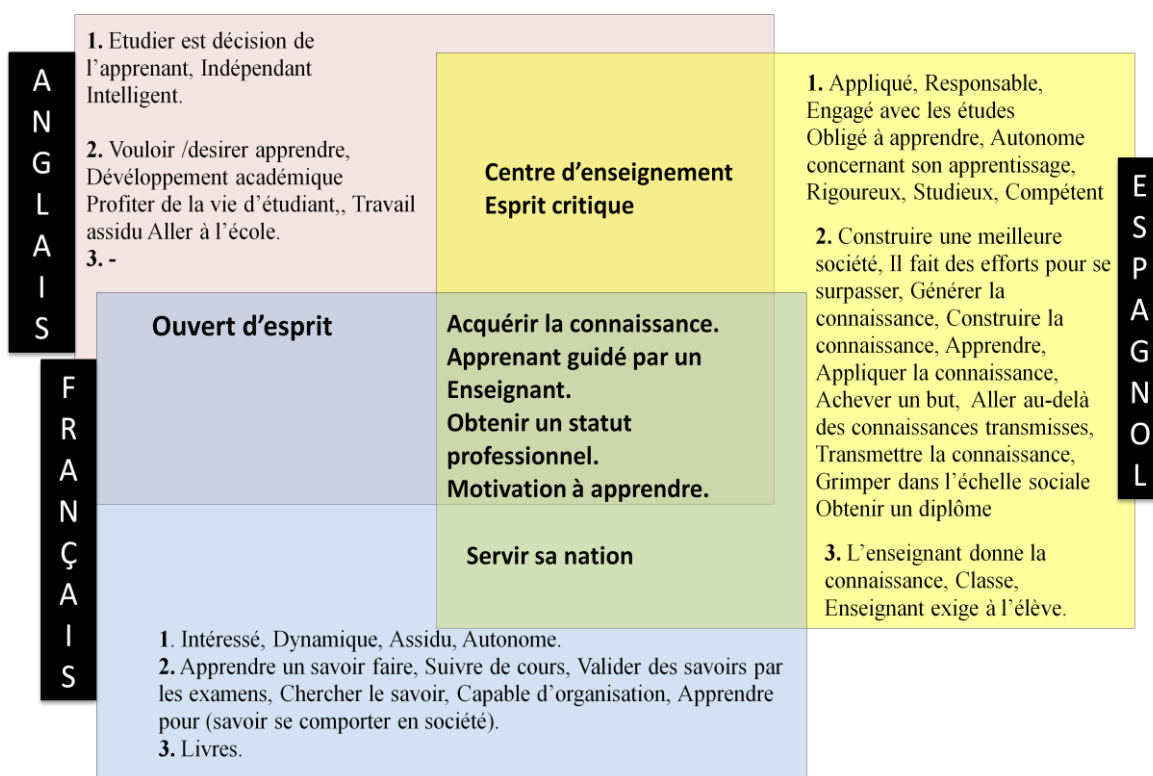
En ce qui concerne les différences, nous observons que le groupe d'étudiants colombiens ont mobilisé une forte quantité des valeurs finalisantes et intellectuelles en comparaison avec les participants anglais et français, également nous constatons que les étudiants anglais ont associé un nombre majeur des entités qui mobilisent des valeurs hédoniques affectives, ce qui ne se passe pas chez les étudiants colombiens ou français.

En guise de conclusion, nous pouvons affirmer que les trois groupes mobilisent les mêmes valeurs pour l'entité lexicale **apprenant** particulièrement des valeurs positives qui recouvrent les zones modales axiologiques pragmatique, intellectuelles et hédoniques-affectives, pour cette dernière zone les participants ont mobilisé des valeurs négatives et positives à cause des entités telles qu'effort, travail assidu etc.

### **VI.1.2. La définition de l'entité lexicale « Apprenant » proposée par les trois groupes d'enquêtés**

Pour l'analyse comparative des définitions proposées par les trois groupes, nous considérons pertinent d'adopter la même méthodologie que nous avons utilisée pour la première partie du questionnaire. Autrement dit, nous allons présenter les éléments des définitions qui appartiennent à chaque groupe culturel et les convergences dans les trois langues.

Rappelons ici que nous avons effectué l'analyse de ces définitions à partir de trois catégories, la première (1) renvoie aux qualités nécessaires chez un apprenant, la deuxième (2) est en rapport avec les actions menées par l'apprenant et la troisième (3) évoque les relations de l'apprenant avec l'espace ou d'autres membres de la communauté éducative.



Dans ce diagramme nous présentons les caractéristiques propres à chaque groupe de participants, ainsi que les points de rencontre parmi les réponses des enquêtés. Malgré le fait que ces communautés sont issues des différentes origines culturelles et linguistiques, nous observons qu'il y a un certain degré de concordance parmi les stéréotypes activés du mot apprenant. Ces caractéristiques communes se rendent pour nous la charnière qui conduit à des processus de dialogue dans une classe ou se rencontrent anglophones, hispanophones et francophones.

Encore une fois nous observons l'apparition de la forme verbal **acquérir la connaissance**, apparemment pour ces trois groupes de participants l'objectif fondamental de l'étudiant est l'acquisition des savoirs qui le conduisent à obtenir un statut professionnel, en fait pour les étudiants anglais, colombiens et français la connaissance est perçue comme la clé pour participer de la transformation et du monde économique d'une société. Cependant, cette acquisition est seulement possible grâce à la motivation qui semble aussi une qualité essentielle pour tous les enquêtés.

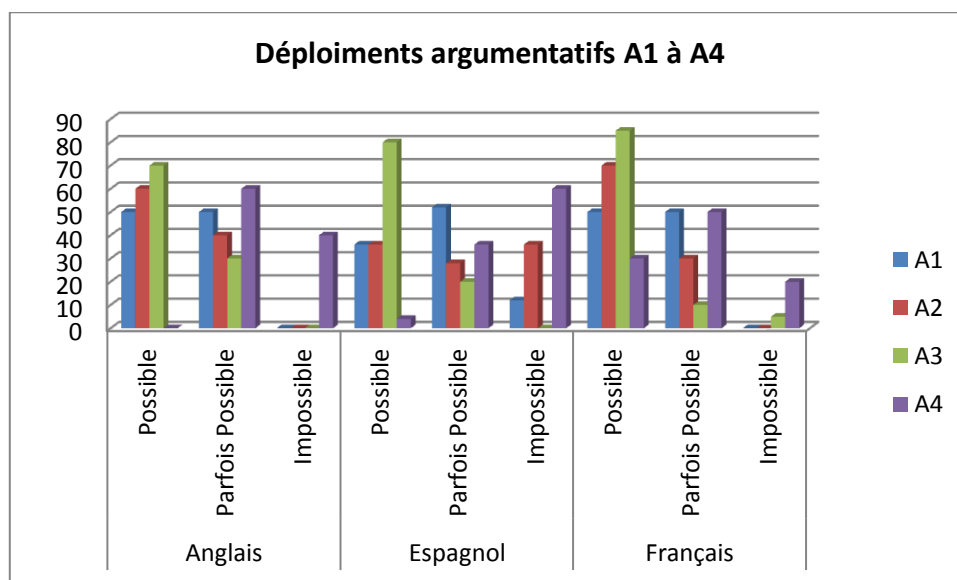
Pareillement, nous observons l'activation commune du stéréotype enseignant, cette entité remarque la relation symbiotique entre l'enseignant comme celui

qui détient les connaissances et qui possède les compétences pour les transmettre, il est aussi conçu comme le guide qui suit les processus d'apprentissage et les évalue.

### VI.1.3. Le caractère possible, impossible ou parfois possible des déploiements argumentatifs du mot « apprenant »

Vu que nous avons fait décider du caractère possible, parfois possible et impossible de 10 associations, nous considérons approprié de présenter l'analyse des déploiements argumentatifs en deux parties. Dans la première, nous étudierons les associations A1 à A4 et dans la seconde les associations A5 à A10.

Le tableau ci-dessous présente les choix effectués par chaque groupe de participants pour les associations A1 à A4.



Pour l'enchaînement (A1) «*Etudiant donc Institution éducative* » nous constatons qu'au moins les 50% des participants de chaque groupe considèrent cette association comme possible. Sauf pour les étudiants colombiens qui ont marqué cet enchaînement possible juste par les 36%, tandis que les 52% l'ont marqué comme parfois possible et les 12% comme impossible. Nous inférons donc que les participants anglais et français installent de manière très fréquente l'étudiant dans un système scolarisé qui est surtout représenté par l'appartenance à une institution éducative. Cependant, une partie très faible des participants colombiens (les 12%) conçoit que

l'apprenant n'est pas nécessairement inséré dans un milieu scolaire, c'est le cas des étudiants autodidacte.

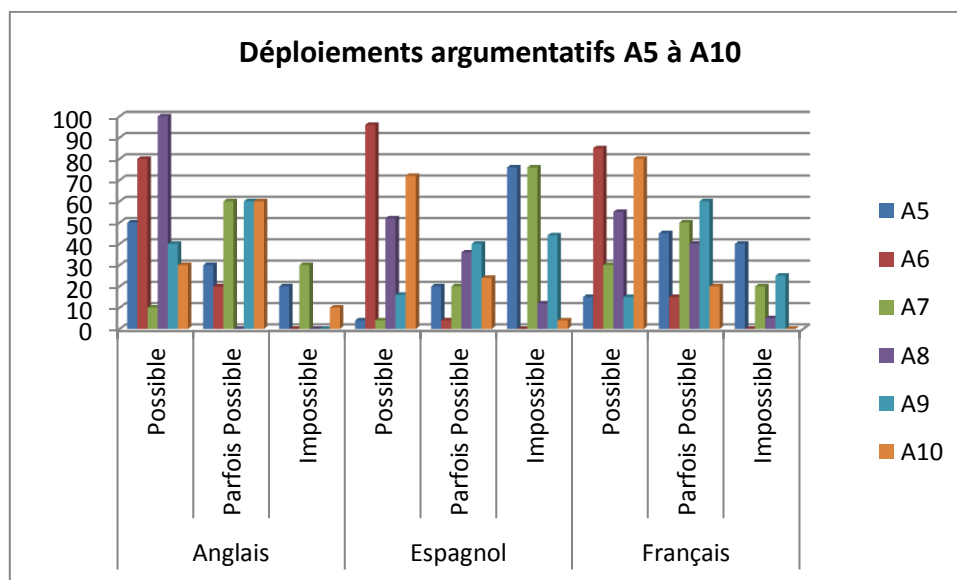
Quant au déploiement argumentatif (A2) « *Apprenant donc Récepteur des connaissances* » nous observons que seulement les groupes d'étudiants français et anglais ont marqué majoritairement l'enchaînement comme possible et aucun participant l'a marqué comme impossible. Ce choix est à peine évident, car comme nous l'avons mentionné auparavant l'identité de l'apprenant pour ces deux groupes est fondée sur l'image d'un être qui absorbe les connaissances transmises par les enseignants.

Cependant, nous observons que pour le groupe des étudiants colombiens il n'y a pas un accord, car les 36% pensent que c'est un enchaînement possible, et l'autre 36% conçoivent que c'est une association impossible. Ce comportement remarque la présence d'une double représentation identitaire de l'apprenant chez les groupes de locuteurs colombiens ; d'un côté l'image de l'apprenant comme quelqu'un qui cherche sa propre connaissance, et d'un autre la représentation de l'étudiant qui reçoit des enseignements.

Quant à l'association (A3) « *Etudiant donc Constructeur de sa pensée* » il est possible d'affirmer que la totalité des enquêtés l'ont acceptée unanimement par plus du 80% des participants dans chaque groupe. Ceci, nous autorise à inférer que chez la plupart des participants l'image de l'étudiant en tant que protagoniste de son processus d'apprentissage est largement acceptée. À notre égard, cette représentation de l'apprenant cohabite avec celle de l'apprenant récepteur de connaissance.

Finalement le déploiement argumentatif (A4) « *Etudiant donc l'obligation d'apprendre* », a été considéré par plus du 60% des participants de tous les groupes comme parfois possible. La totalité d'enquêtés dans les autres questionnaires ont remarqué le caractère obligatoire pour quelques personnes de poursuivre des études, une autre image partagée par nos participants est l'idée que l'apprentissage dépend surtout de la volonté de celui qui apprend, mais il se peut qu'on trouve des apprenants captifs.

Maintenant, nous proposons de dresser une analyse sur les enchaînements manquants toujours sur l'apprenant et qui vont du A5 au A10, nous proposons donc ce diagramme qui rend compte des choix effectués par les participants.



L'association (A5) «*Etudiant donc présence d'un Professeur pourtant absence d'apprentissage* » n'a pas achevée l'accord des tous les participants, ce qui témoigne des différences représentationnelles de l'apprenant chez chaque groupe d'enquêtés. Nous observons que le groupe d'étudiants anglais acceptent plutôt l'association comme possible, nous avons dit auparavant que pour les apprenants de l'Université de Bristol, l'acquisition de la connaissance ne passe pas que par l'enseignant ce qui montre un niveau plus haut d'autonomie dans leurs images de l'apprenant. Contrairement aux étudiants anglais, les étudiants colombiens ont surtout marqué cet enchaînement comme impossible, tandis que les étudiants français l'ont considéré plutôt comme parfois possible.

En ce qui est de l'enchaînement (A6) «*Etudiant donc Quête de la connaissance* » nous relevons que les trois groupes de participants l'ont accepté comme possible par plus du 80%. Ce choix effectué par les enquêtés ne fait que confirmer notre hypothèse qui affirme que pour tous les apprenants l'objectif premier est l'acquisition de connaissance qui se réalise par la recherche des diverses sources telles que les livres, le professeur ou les collègues.

En revanche, le déploiement argumentatif (DA) (A7) «*Etudiant donc Manque de savoir faire donc Obligation d'apprendre à faire* » n'a pas accompli le consensus. Les étudiants anglais considèrent le DA plutôt comme parfois possible, les étudiants colombiens comme impossible par les 76% et finalement les étudiants français



pensent qu'il s'agit d'une association plutôt parfois possible. Il est nécessaire de remarquer que ce DA fait partie du protocole sémantique du mot apprenant, cependant aucun groupe l'a accepté, nous inférons que ceci est dû à la représentation identitaire basée sur l'idée d'un apprenant qui n'est pas une *tabula rasa* mais qui a acquis des connaissances tout au long de son expérience en tant qu'être humain.

D'autre part l'association (A8) « *Etudiant donc Effort donc Diplôme* » était acceptée par tous les participants entant qu'association possible, avec les 100% d'adhérence de la part des anglais, les 52% par les colombiens et 55% par les étudiants français. Cet enchaînement renvoie à l'idée d'un résultat qui est accompli par le moyen de l'acquisition des connaissances ou compétences, le diplôme serait un élément fondamental pour l'insertion des apprenants dans le monde du travail.

Concernant l'enchaînement (A9) « *Etudiant pourtant Non-intéressé à poursuivre des études* » nous observons qu'il a été rejeté majoritairement par les enquêtés colombiens, tandis que la plupart d'apprenants anglais et français le considère comme parfois possible. Nous observons que l'idée d'obligation d'être scolarisé n'est pas très acceptée pour les étudiants colombiens, apparemment pour ce groupe d'enquêtés le desir et la volonté d'apprendre n'est dépend que de l'apprenant, même si quelques participants acceptent qu'il est possible de rencontrer étudiants scolarisés qui ne sont pas motivés à apprendre.

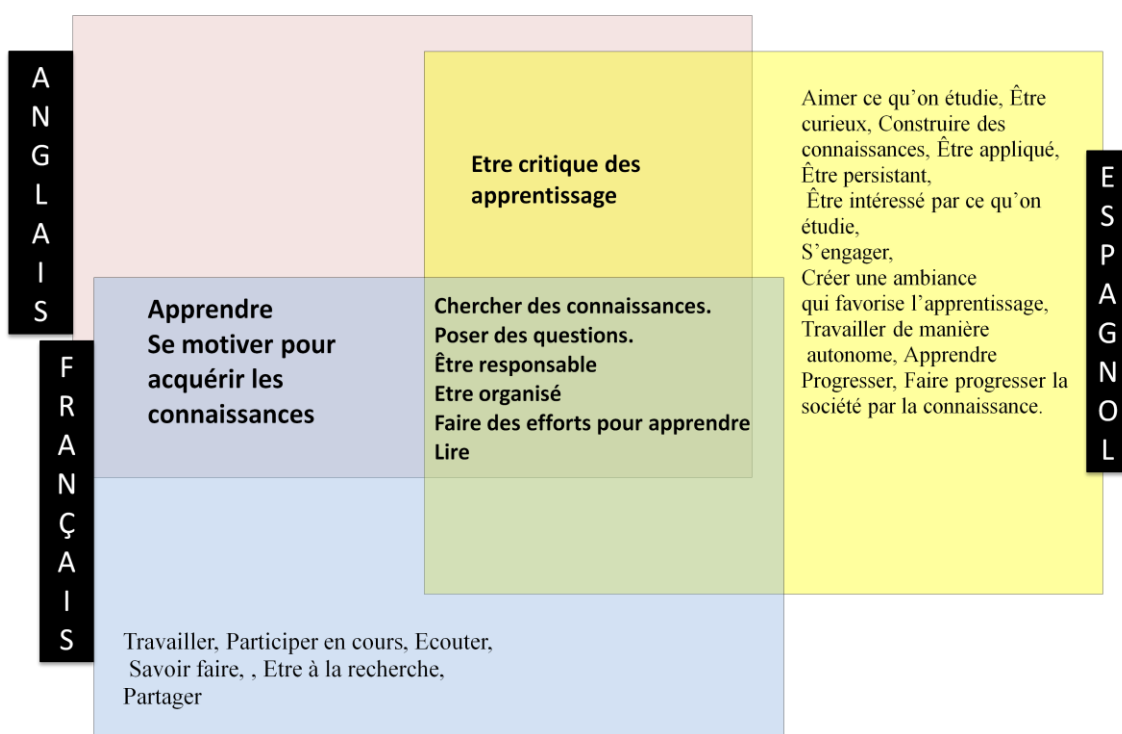
Finalement, l'association (A10) « *Etudiant donc Apprentissage donc Amélioration* » a été acceptée par plus du 70% des participants colombiens et français, de leur part les étudiants anglais considèrent cette enchaînement comme parfois possible, à notre égard ce choix semblerait contradictoire avec l'évocation des mots dans le premier questionnaire tels que : développement, avance, progrès. Ces occurrences renvoient à l'idée d'amélioration de l'être.

En guise de conclusion pour cette partie de l'analyse, nous affirmons que le groupe d'étudiants de l'Université de Bristol et de l'Université Toulouse le Mirail partagent les plus de représentations identitaire, tandis que les réponses des étudiants colombiens ne présente pas grandes coïncidences avec celles des étudiants anglais ou français. Nous observons que les images identitaires de l'apprenant chez ces deux groupes se basent sur l'idée d'apprenant entant que récepteur des connaissances, mais

aussi de l'apprenant comme constructeur de sa propre pensée, également nous avons constaté que tant les apprenants anglais que les français insèrent nécessairement l'apprenant dans un centre d'enseignement.

#### VI.1.4. Comparaison des actions associées à un « vrai apprenant »

Le diagramme que nous présentons en bas rend compte d'une grande quantité d'actions partagées par les trois groupes d'apprenants malgré le fait que les membres de chaque équipe appartiennent à une communauté linguistique et culturelle. Particulièrement les actions évoquées par les apprenants anglais sont communes aux représentations des étudiants d'espagnol et de français.



Nous observons que les enquêtés partagent 6 termes et ils renvoient tous à des aspects positifs, sauf le terme « faire des efforts pour apprendre » qui active le pôle axiologique positif et négatif de la zone modale hédonique-affective. De sa part le terme **chercher des connaissances** est imprégné surtout des valeurs aléthiques-nécessaires et pragmatiques positives, tous nos locuteurs ont remarqué le besoin pour un étudiant d'être autonome dans ses recherches, cela se fait à partir de la lecture, pour cette raison tous les groupes de participants ont évoqué la forme verbale **lire** qui est porteuses des valeurs pragmatiques positives.

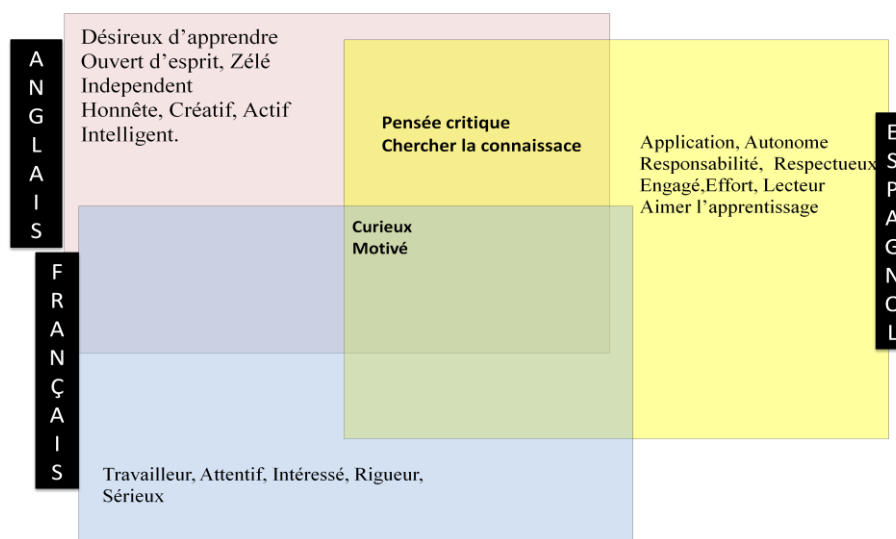
D'autre part, tous les groupes d'enquêtés ont associé des actions qui expriment l'engagement à l'entité « apprenant ». **Etre responsable** et **être organisé** sont chargés d'une obligation éthiques-morales la première phrase fait référence à l'engagement que chacun doit assumer lors de l'apprentissage, la seconde nous fait penser à l'obligation d'être méthodique (parfois en avance) pour assurer le bon accomplissement d'un but.

Finalement l'expression **poser des questions** met en exergue l'importance enseignant-apprenant. Elle démontre que la relation se base sur le dialogue entre un être savant qui dirige les apprentissages et d'un élève qui cherche la connaissance, ce terme est porteurs des valeurs pragmatiques positives et aléthiques-nécessaires.

En conclusion, les formes verbales évoquées par les participants et qui sont communes aux trois groupes activent surtout des valeurs pragmatiques positives, les tâches fondamentales se divise entre l'engagement d'apprendre, la quête de la connaissance et la relation enseignant-apprenant, le premier conçu comme savant et l'autre comme quelqu'un qui cherche la connaissance.

### VI.1.5. Comparaison des qualités associées à un « vrai apprenant »

Dans cette section, nous analyserons les qualités associées à un vrai apprenant. Comme méthodologie, nous allons adopter les diagrammes qui nous permettent d'observer les éléments communs aux trois communautés et les éléments distinctifs pour chaque groupe linguistique et culturel, finalement nous présenterons une synthèse des valeurs mobilisées par les mots activés par chaque groupe d'enquêtés.

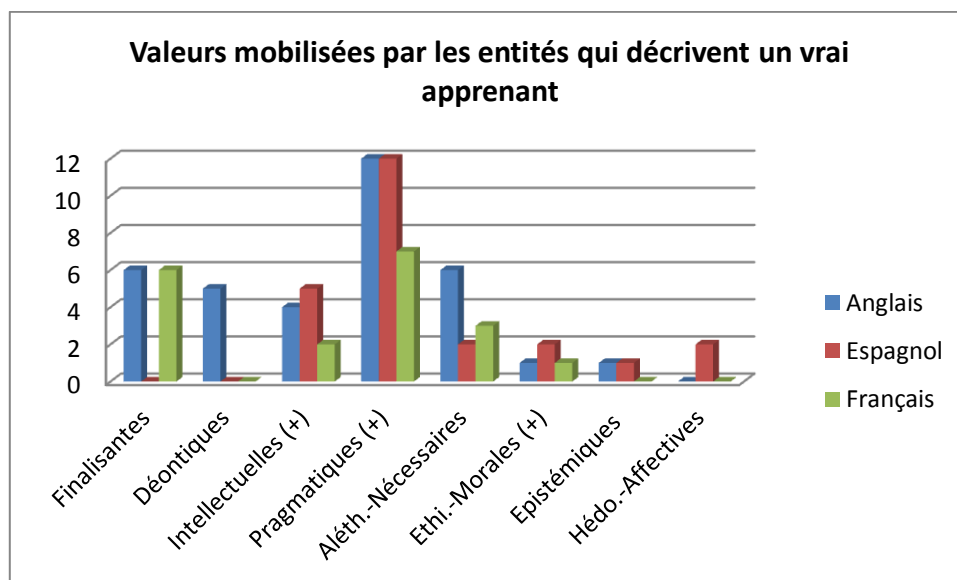


Contrairement à d'autres parties du questionnaire, cette section a juste mobilisée deux caractéristiques communes pour les trois groupes. Il s'agit des occurrences curieux et motivé, elles sont porteuses surtout des valeurs pragmatiques positives et aléthiques nécessaires. Cette faible apparition de termes communs témoigne de la différence dans la représentation identitaire de l'apprenant et coïncident avec les hypothèses que nous avons dressées dans l'analyse des corpus.

En ce qui concerne le groupe d'étudiants anglais, nous observons que les qualités peuvent se diviser en trois catégories essentiellement. D'abord, celles qui font référence à l'importance d'être autonome et de faire des efforts pour acquérir les connaissances (zélé, indépendant), d'un autre côté nous avons des caractéristiques qui renvoient à des valeurs humains, spécifiquement l'habileté de pouvoir s'approcher d'autres visions du monde (ouvert d'esprit, honnête) et finalement des qualités qui font référence aux habiletés mentales et son usage de manière constante (créatif, actif et intelligent).

Quant aux groupes des étudiants colombiens, nous trouvons que c'est le seul groupe à avoir associé à un vrai apprenant une entité qui recouvre le pôle positif de la zone modale hédonique-affective. Il s'agit de l'expression (aimer l'apprentissage). Egalement, nous observons des qualités chargées des valeurs éthiques morales positives il s'agit des occurrences : respectueux, responsable et engagé et des mots qui font référence au travail assidu : application et effort. Nous considérons donc que la représentation identitaire de l'apprenant en espagnol se différencie des autres représentations dû au fait que les enquêtés remarquent l'importance du propre engagement dans l'apprentissage et les efforts qui en découlent.

Maintenant, nous proposons d'observer si l'activation de valeurs inscrites dans les termes évoqués par les participants est différente parmi les trois groupes de participants.



Dans le diagramme, nous observons que toutes les entités mobilisées par les participants recouvrent le pôle positif la zone modale axiologique, ceci est à peine normal dans la mesure où les qualités renvoient à des termes positives. Cependant, nous observons que les entités empruntées pour chaque groupe activent des valeurs qui recouvrent d'autres zones modales différemment.

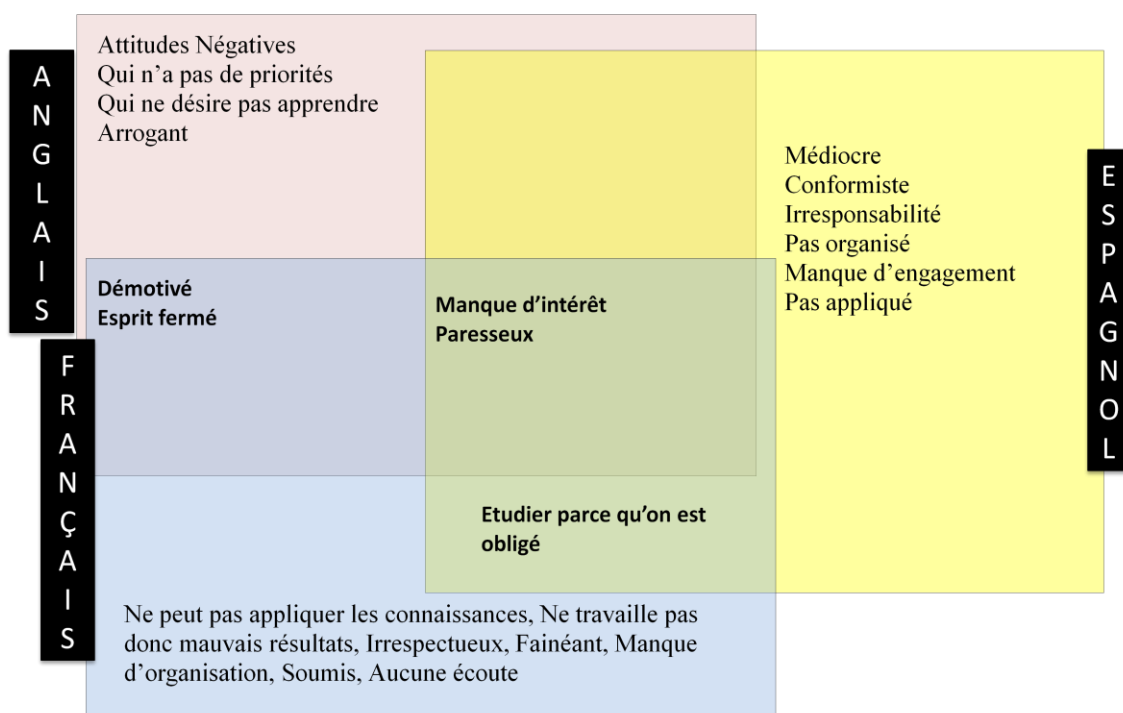
Le premier fait remarquable est la concordance dans les choix des valeurs pragmatiques et intellectuelles qui sont activées par des entités telles que (Curieux, Ouvert d'esprit, Intelligent). Également, nous constatons que les seuls groupes qui ont activé des valeurs finalisantes sont les étudiants anglais et français par le biais des entités : (désireux d'apprendre, intéressé et motivé qui est l'occurrence partagée par tous les groupes), le groupe d'étudiants colombiens ont activé une fois seulement cette valeur.

Les valeurs éthiques-morales ont été faiblement activées par des entités : honnête, respectueux et engagé. Finalement, nous constatons que l'espagnol est la seule langue à avoir activé des valeurs hédoniques affectives par des occurrences telles que : aimer.

### **VI.1.6. Comparaison des défauts associés à un « mauvais apprenant »**

À présent, nous allons faire l'analyse des valeurs mobilisées par les entités qui font référence aux défauts qui décrivent un mauvais apprenant, rappelons ici que toutes

les entités mobilisées par les participants ont mobilisé juste le pôle négatif de la zone axiologique. Nous présentons donc les mots évoqués par nos participants, ceux qui sont communs à tous les groupes et ceux qui sont spécifique à chacun.



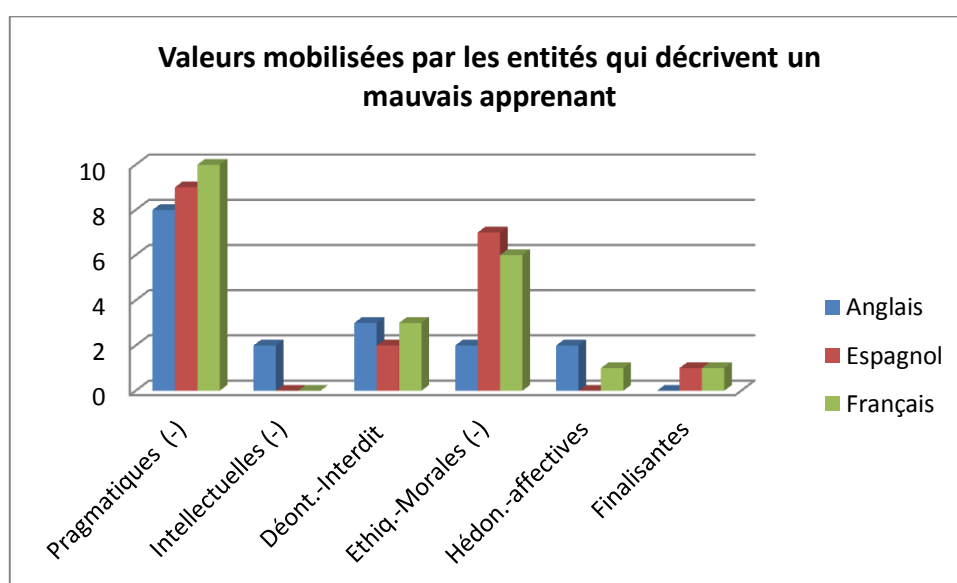
Dans le diagramme ci-dessus, nous observons que comme dans le diagramme des qualités, il y a un partage très faible des entités chez les trois groupes de participants. Nous observons la présence de deux termes seulement : manque d'intérêt et paresseux, ces deux termes sont imprégnés de valeurs éthiques-morales et pragmatiques négatives ainsi que des valeurs déontiques-interdits.

D'autre part, les langues française et espagnole partagent l'expression étudier par obligation, elle active aussi des valeurs éthiques-morales et pragmatiques négatives, car la plupart de participants considère que la seule manière légitime d'apprendre est de vouloir le faire, dès lors que l'obligation soit perçue comme un défaut grave pour un apprenant par ces deux groupes de participants.

Egalement, nous trouvons que les participants anglais et français ont évoqué des termes communs : démotivé et esprit fermé ces entités sont surtout porteuses des valeurs pragmatiques négatives, car nos participants ont manifesté tout au long du questionnaire que la force qui impulse l'apprentissage est la motivation, d'un côté et

l'esprit ouvert car cela permet aux apprenants de s'approcher d'autres visions du monde.

Maintenant nous proposons une dernière analyse pour cette section sur les valeurs mobilisées par l'entité apprenant. Nous proposons d'observer quelles valeurs mobilisées par les apprenants anglais, français et colombiens sont communs au trois groupes et lesquelles ne les sont pas.

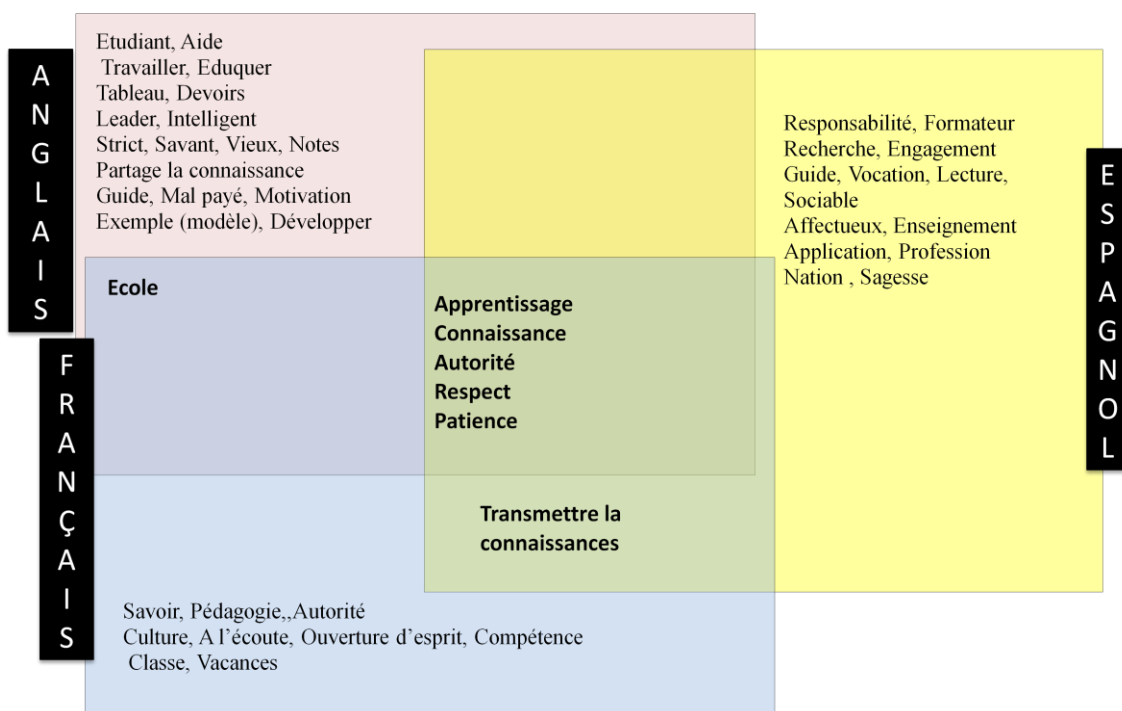


Le tableau ci-dessus rend compte des valeurs mobilisées par les trois groupes de futurs professeurs. Nous constatons que la valeur la plus activée par les entités et le pôle négative de la valeur axiologique pragmatique, ceci est dû à la mobilisation des caractéristiques telles que : irrespectueux, fainéant, aucune écoute, désintérêt, paresse, parmi autres. Egalement, nous constatons l'activation des valeurs éthiques-morales négatives et déontiques-interdits chez les trois groupes d'enquêtés.

Nous observons aussi que les valeurs finalisantes sont juste activée par les groupes des apprenants anglais et français et les valeurs intellectuelles ont été activées seulement par le groupe d'étudiants anglais.

## VI2.1. La représentation de l'entité lexicale « enseignant » chez les trois groupes d'enquêtés

Dans cette partie de notre travail de recherche, nous allons présenter l'analyse du mot « enseignant », l'objectif est de retrouver les éléments qui convergent et divergent dans les représentations de l'entité lexicale de ce mot. Quant à la méthodologie d'analyse nous nous servirons de la même manière d'analyser les données pour le mot apprenant. Dès lors, nous ne nous attarderons pas dans les explications méthodologiques, mais plutôt dans l'analyse.



Comparées avec les entités qui appartiennent à chaque langue, nous observons que les occurrences communes sur l'enseignant ne sont pas nombreuses. Elles peuvent être classifiées en trois grandes catégories, à savoir les entités qui renvoient au développement intellectuel de l'enseignant (apprentissages et connaissances), ces entités portent des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives, car les enquêtés considèrent que l'enseignant est quelqu'un qui doit actualiser ses connaissances fréquemment et parce qu'il apprend de ses expériences.

La deuxième catégorie se base sur les qualités propres à tout enseignant, pour le trois groupes des participants des caractéristiques telles que : autorité, respect et patience font partie de la représentation identitaire de l'enseignant. Ces entités sont

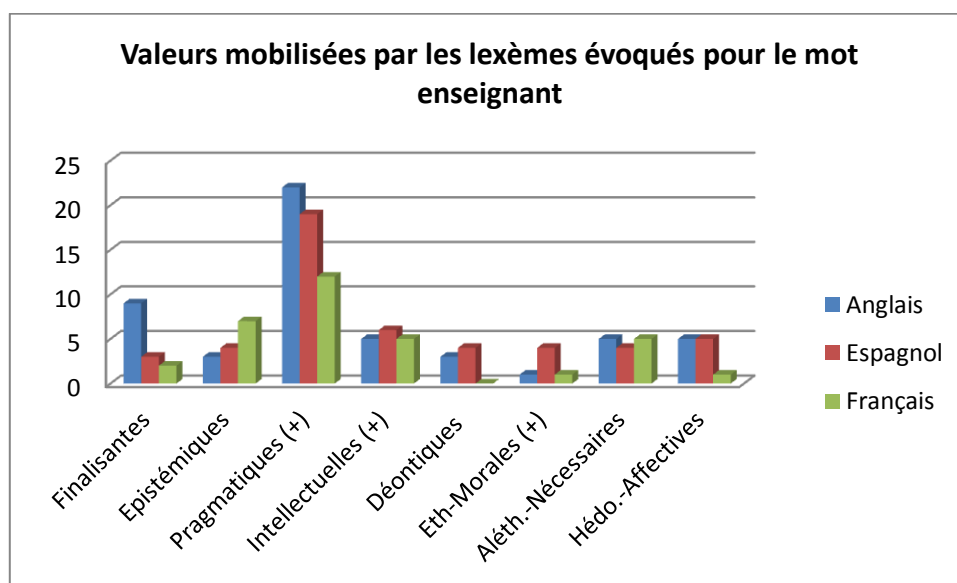


chargées des valeurs pragmatiques positives et aléthiques nécessaires d'une part et des valeurs éthiques-morales pour le mot respect.

Le français et l'espagnol ont mobilisé dès le début l'expression transmettre de la connaissance, ce qui met en relief, pour ces deux langues, le rôle de l'enseignant comme transmetteurs de connaissance. Ce terme mobilise des valeurs pragmatiques positives.

Finalement, nous observons que le français et l'anglais sont les deux langues qui positionnent l'enseignant dans un centre d'enseignement, particulièrement l'école cette occurrence est imprégné des valeurs pragmatiques et aléthiques.

A partir de cette analyse, nous proposons d'observer les valeurs mobilisées par les entités lexicales présentées précédemment.



Dans le tableau ci-dessus, nous présentons les valeurs mobilisées par les entités lexicales associées au terme enseignant, nous observons que les valeurs les plus mobilisées par les trois langues sont les pragmatiques positives des termes comme : savoir, pédagogie, transmission, connaissance, patience parmi autres activent ces valeurs. Ceci remarque que pour tous les enquêtés l'enseignant et les actions qu'il mène sont utiles pour la société et surtout pour ceux qui cherchent à apprendre sur un domaine ou discipline.

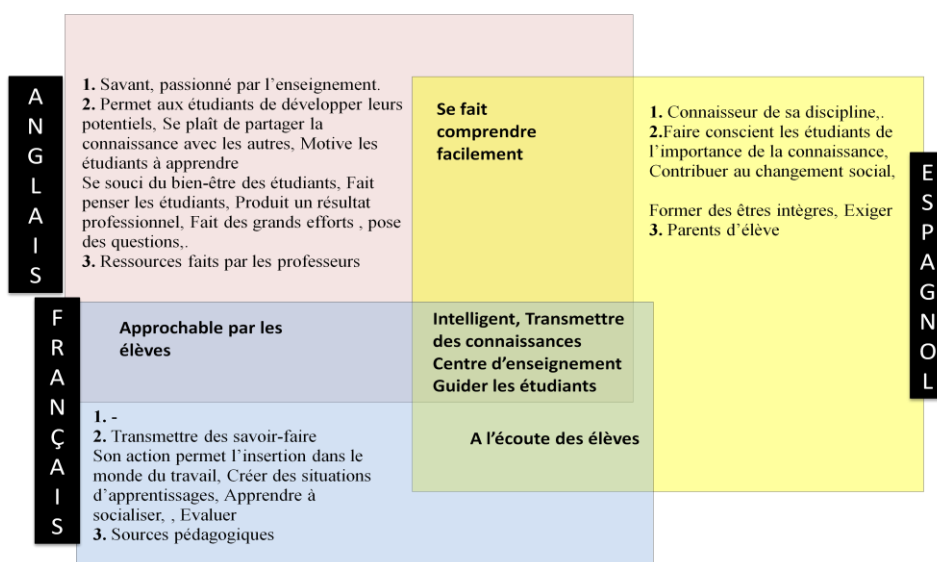
Des valeurs intellectuelles sont aussi activées par les trois groupes à travers des mots comme culture, apprendre, recherche, lecture parmi autres. L'activation de ces valeurs est dû au fait que l'enseignant exerce sa profession à partir des éléments qui provoquent l'intérêt intellectuel et les désirs d'apprendre de lui-même et des élèves.

En ce qui concerne la zone axiologique, les participants ont aussi mobilisé des valeurs hédoniques-affectives, surtout les participants colombiens. Des mots tels que : affectueux et sociable décrivent l'enseignant comme quelqu'un qui doit être proche des étudiants.

Finalement, pour la zone axiologique nous observons une faible présence des valeurs éthiques-morales positives, l'espagnol est la langue qui mobilise la plupart de valeurs avec des occurrences comme engagement, respect, responsabilité. Ces mots renvoient à l'idée de l'importance de maintenir un compromis envers les étudiants quant à l'enseignement et l'image du professeur entant que quelqu'un qui désigne une autorité et que pour autant mérite le respect des élèves.

Pareillement, nous constatons la présence des valeurs épistémiques qui ont été mobilisées par tous les participants mais d'une manière plus faible, ces valeurs sont activées par des mots comme connaissance, savoir recherche, éléments qui permettent à l'apprenant ou à l'enseignant de faire des jugements de vérité sur une ou plusieurs prémisses.

## VI.2.2. La définition de l'entité lexicale « Enseignant » proposée par les trois groupes d'enquêtés



Rappelons ici que les définitions fournies par les participants ont été analysées à partir de trois catégories. Les nombres 1, 2 et 3 font référence à ces catégories, la première recouvre les qualités d'un enseignant, la deuxième les actions qu'un enseignant exécute dans sa labeur pédagogique et la troisième les relations de l'enseignant avec d'autres membres de la communauté éducative ou autres occurrences.

A partir du diagramme que nous venons de présenter, nous observons qu'il y a très peu de termes qui sont communs aux trois groupes d'enquêtés, toutes ces entités mobilisent des valeurs pragmatiques. Pour tous les groupes de participants l'enseignant doit être intelligent afin de pouvoir assurer son activité pédagogique, ce terme est porteur de valeurs pragmatiques positives.

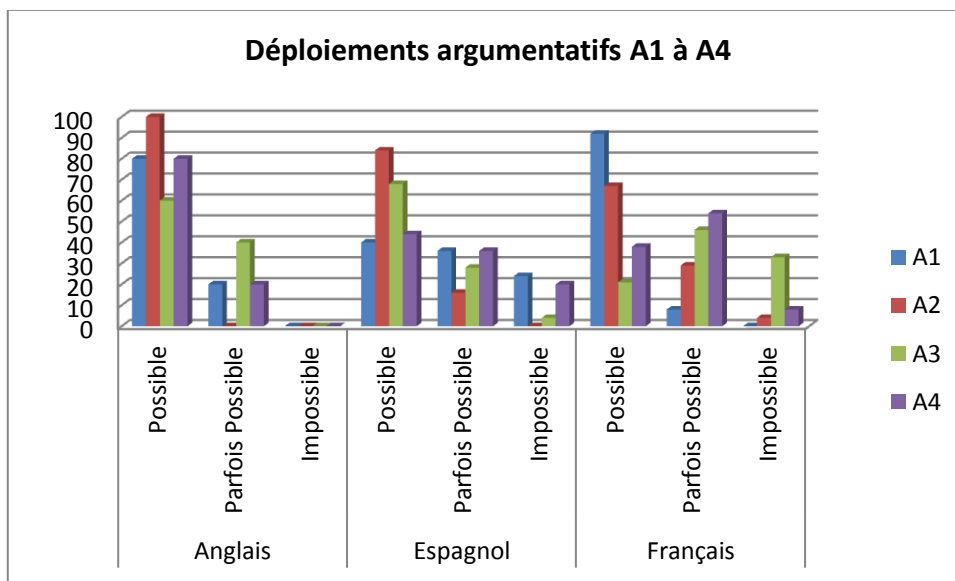
Egalement, l'expression transmettre des connaissances est partagée par les trois groupes. Elle renvoie à l'action pédagogique fondamentale qu'un enseignant doit mener pour provoquer l'apprentissage, nous avons vu auparavant que tous les groupes d'enquêtés concevaient que le rôle de l'enseignant consiste à transmettre la connaissance et à guider la construction de la pensée. La forme verbale transmettre mobilise des valeurs pragmatiques positives et aléthiques nécessaires.

D'autre part, le terme centre d'enseignement a aussi été activé par les trois groupes de participants. Contrairement à l'entité apprenant, les participants considèrent que la représentation identitaire de l'enseignant se définit aussi par son lieu de travail, soit une école, un collège enfin un centre d'enseignement car c'est dans ces endroits que l'enseignant fréquemment établit la relation avec l'apprenant.

Finalement, l'expression guider les étudiants fait partie des éléments convergents aux trois groupes. Elle renvoie à la responsabilité de l'enseignant de prendre les apprenants en charge pour leur indiquer une voie morale ou intellectuelle. Dès lors que le terme guider soit porteur de valeurs pragmatiques et éthiques morales positives.

### **VI.2.3. Le caractère possible, impossible ou parfois possible des déploiements argumentatifs du mot « enseignant »**

Vu la quantité des déploiements argumentatifs, nous avons décidé de dresser l'analyse en deux parties, de telle sorte que la lecture des graphiques soit plus aisée.



Le diagramme ci-dessus représente le choix effectué par les participants concernant les déploiements argumentatifs A1 à A4. Nous observons que l'enchaînement (A1) « *Enseignant donc Transmetteur de connaissance* » a été largement accepté par les étudiants anglais et français, tandis que juste les 40% des étudiants colombiens ont accepté l'association comme possible et une partie importante (36%) l'ont marquée comme impossible. Nous avons signalé auparavant que le seul groupe à manifester un rejet pour cette représentation est celui des étudiants colombiens, car pour eux la tâche de l'enseignant ne doit pas passer par la simple transmission des savoirs mais par le développement de la pensée.

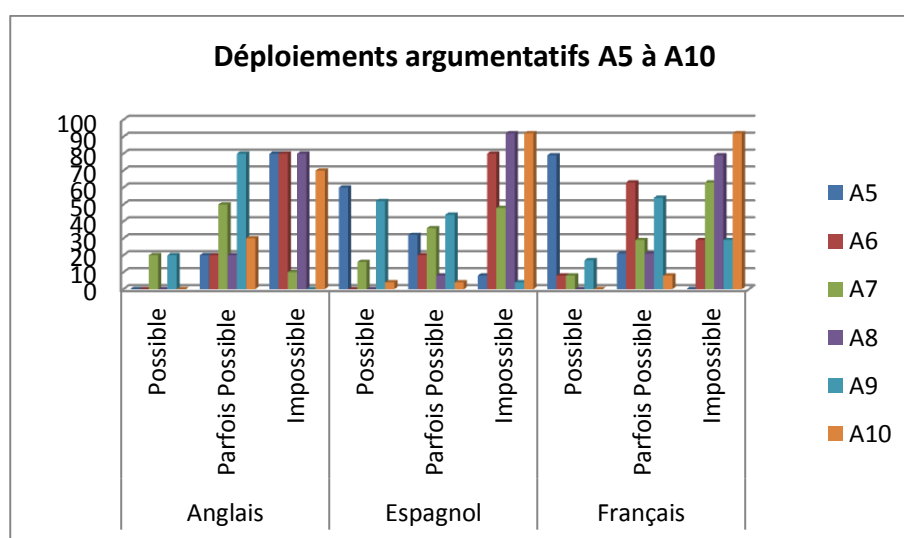
D'autre part, l'association (A2) « *Enseignant donc Guide* » a aussi été acceptée par tous les groupes et d'une manière très forte avec les 100% et les 84 par les étudiants anglais et colombiens respectivement, de son côté les étudiants français l'accepte avec le 64%. Nous constatons encore que la représentation identitaire de l'enseignant passe aussi par celui de quelqu'un qui guide l'apprenant vers une voie intellectuelle.

Par contre, l'enchaînement (A3) « *Enseignant donc Formateur de la pensée* » n'a pas achevé la même acceptation chez les participants. Le groupe qui a accepté le

plus cet enchaînement était les étudiants colombiens avec 68%, au contraire le groupe d'étudiants français ont marqué l'enchaînement comme possible juste par les 21%, de sa part les étudiants anglais l'ont accepté avec les 60%.

L'enchaînement (A4) « *Enseignant donc Autorité* » a été accepté par les trois groupes, ceci est explicable parce que nous avons trouvé que l'autorité faisait partie des qualités de l'enseignant. Les étudiants anglais ont accepté l'enchaînement avec les 80%, les étudiants colombiens et français l'ont accepté plutôt comme parfois possible avec les 54% et les 38% respectivement.

Maintenant, nous proposons l'analyse de la seconde partie des déploiements argumentatifs qui vont de l'A5 à l'A10.



L'association (A5) « *Enseignant donc Source d'apprentissage* » n'a pas achevé le consensus chez nos participants. D'une part, les enquêtés anglais considèrent l'enchaînement impossible avec les 80%, nous avons expliqué auparavant que ce groupe d'étudiants considèrent que l'enseignant n'est pas une source, mais un guide, les sources se trouveraient, pour eux, dans les livres, es bibliothèques etc. De sa part, les étudiants colombiens et français ont accepté l'enchaînement comme possible par les 60% et les 79% respectivement.

Quant au déploiement argumentatif (A6) « *Enseignant donc Punition* » il a été rejeté avec les 80% des étudiants anglais et colombiens, par contre les étudiants français l'ont accepté comme parfois possible par le 63%.

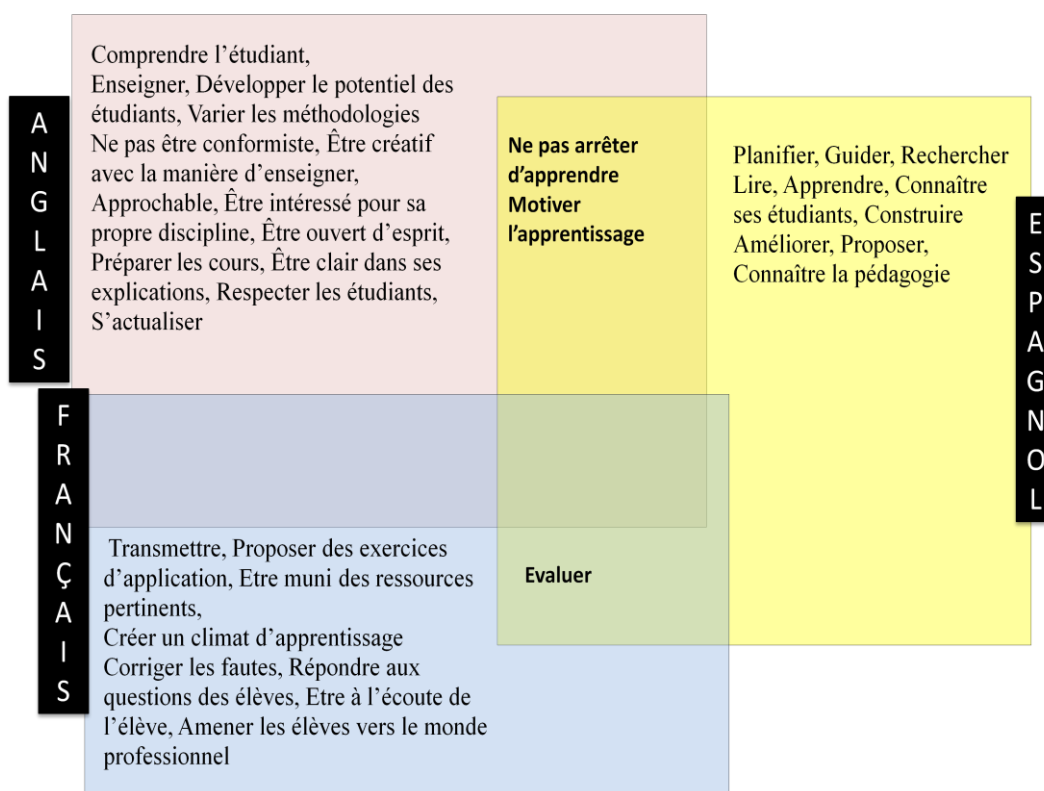
Concernant l'association (A7) « *Enseignant donc il ne garantit pas l'apprentissage* » nous constatons que les avis sont divisés. D'un côté, les étudiants anglais la considèrent parfois possible avec les 50% d'acceptation et d'un autre côté les enquêtés colombiens et français l'ont rejeté avec les 48% et les 63%.

L'enchaînement (A8) « *Enseignant donc Incompétent* » a été tout simplement rejeté par tous les participants avec plus du 80% des participants. Ce résultat est cohérent avec les lexèmes associés au mot enseignant tels que : compétent, intelligent, responsable parmi autres.

De sa part le déploiement argumentatif (A9) « *Enseignant donc Formateur de l'Éthique* » est considéré comme parfois possible par la totalité des groupes avec plus du 70%. Rappelons ici que plusieurs participants ont remarqué que le travail du professeur consiste dans la formation intellectuelle et sociale de l'étudiant.

Finalement, l'enchaînement, « *Enseignant donc Ignorant* » a été largement rejeté par la totalité des participants avec les 92% de non-acceptation. Comme mentionné, les participants associent l'enseignant à quelqu'un de savant ce qui l'autorise à transmettre la connaissance.

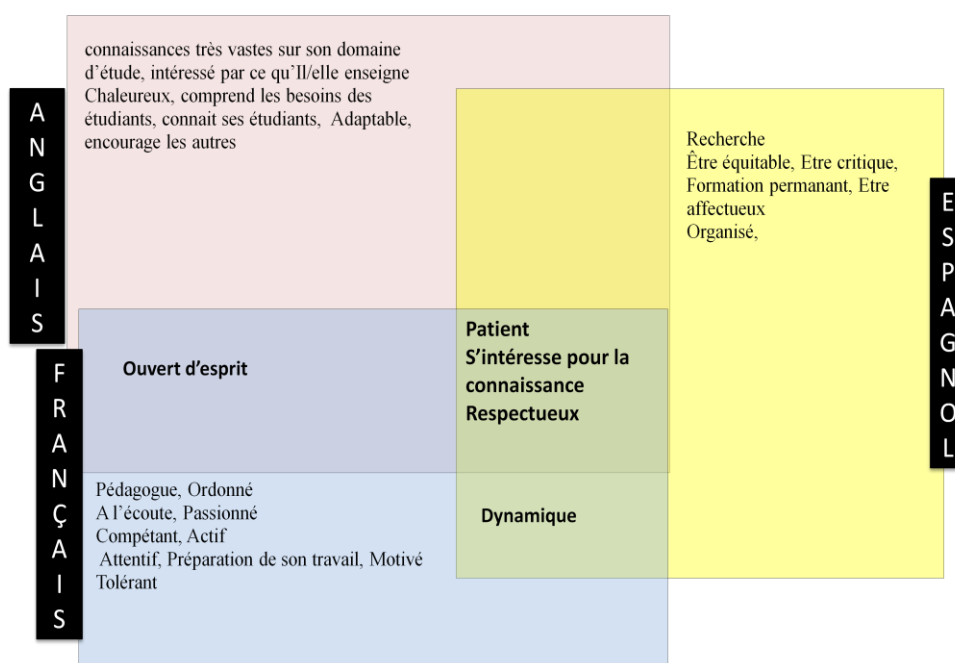
#### VI.2.4. Comparaison des actions associées à un « vrai enseignant »



La figure précédente montre qu'il n'existe aucun terme commun aux trois groupes. Ceci démontre que pour chaque groupe culturel et linguistique la représentation de l'enseignant est bien particulière. En espagnol, nous sommes devant un professeur qui propose et planifie lors de sa tâche pédagogique (proposer planifier, rechercher améliorer), en anglais l'enseignant se caractérise par trois qualités, la relation avec l'apprenant (être approachable, comprendre l'étudiant), les tâches qu'il doit mener en tant que pédagogue (enseigner, développer le potentiel des étudiants) et les actions nécessaires pour s'améliorer (s'actualiser, ne pas être conformiste). En français, l'enseignant est identifié exclusivement par sa tâche en tant que pédagogue (transmettre des connaissances, proposer des exercices, amener les élèves vers le monde professionnel).

Par contre, nous observons que le français et l'espagnol partagent le mot évaluer, mot qui est porteur des valeurs pragmatiques et aléthiques nécessaires, dû à son utilité et à son besoin pour légitimer les connaissances ; de même l'espagnol et l'anglais partagent deux éléments communs, il s'agit des expressions : ne pas arrêter d'apprendre et motiver l'apprentissage, la première expression renvoie à l'idée de l'importance pour le professeur de continuer à se former tant dans son champs disciplinaire comme dans le champ de la pédagogie, la seconde expression remarque l'importance de faire sentir envie aux étudiants d'apprendre.

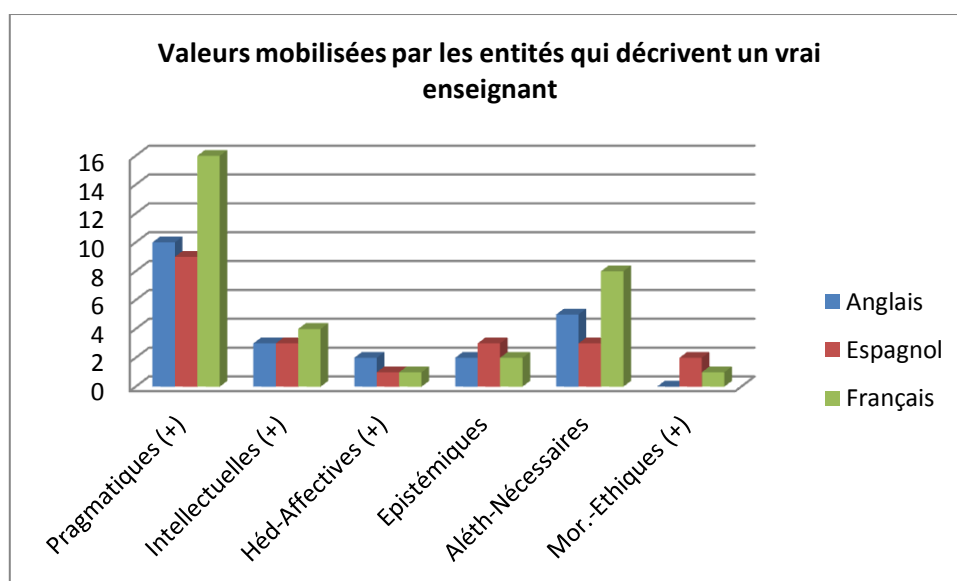
### VI.2.5. Comparaison des qualités associées à un « vrai enseignant »



Concernant les qualités d'un vrai apprenant, nous trouvons une faible coïncidence des mots communs évoqués par les trois groupes. Le premier terme est patient, ce terme est porteur des valeurs pragmatiques positives grâce à son utilité pour faire face aux possibles difficultés de l'enseignement. D'autre part, l'expression : « s'intéresser pour la connaissance » témoigne que pour les étudiants la connaissance joue un rôle prépondérant dans la représentation de l'enseignant, nous avons observé tout au long des résultats que les enquêtés concèdent une place primordiale au mot connaissance. Finalement, le mot respectueux appartient plutôt au domaine de la relation enseignant-apprenant, cette entité est porteuse des valeurs pragmatiques et éthiques-morales positives.

Pareillement, nous constatons que le français et l'anglais partagent le terme « ouvert d'esprit », cette expression est porteuse des valeurs pragmatiques et intellectuelles positives. Egalement le français et l'espagnol ont activé le terme dynamique, entité imprégné des valeurs pragmatiques positives.

A présent, nous proposons d'étudier la différence dans la mobilisation des valeurs des lexèmes évoqués par les participants.



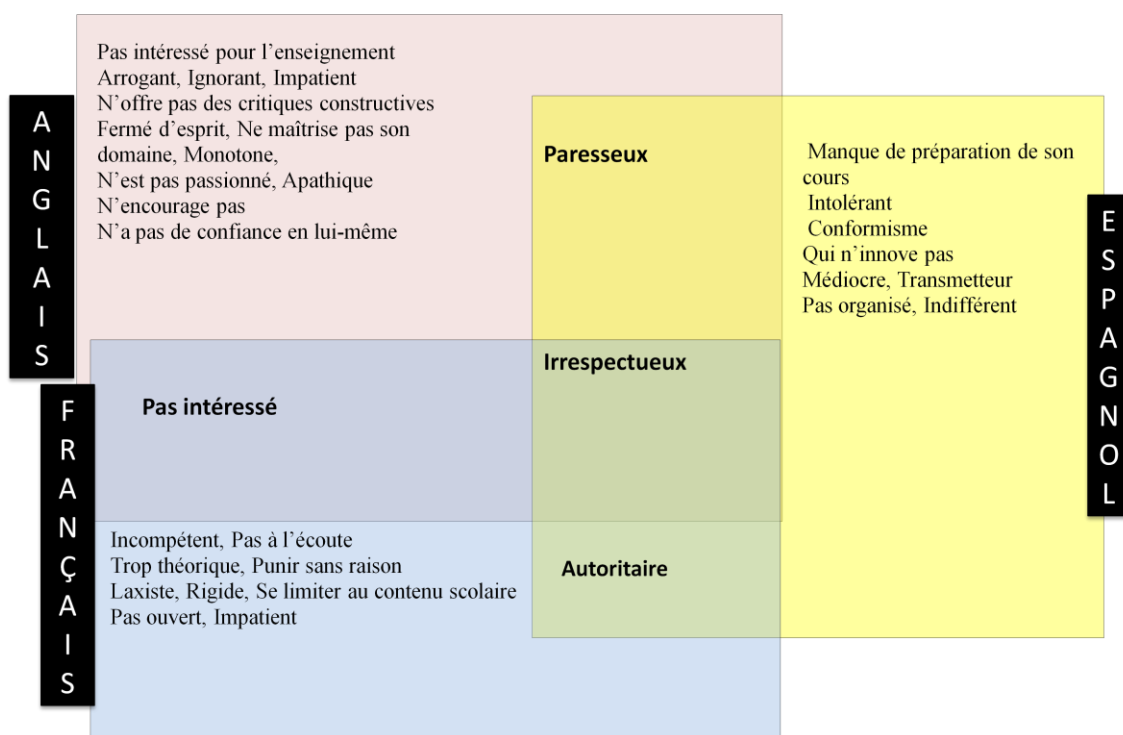
Etant donné qu'il s'agit des qualités qui décrivent un vrai enseignant, toutes les entités évoquées activent le pôle positif de la zone modale axiologique, notamment des valeurs pragmatiques positives, grâce aux mots tels que : compétant, respectueux, dynamique parmi autres qui font référence à des qualités de la personnalité de



l'enseignant, son action en tant que pédagogue et sa relation avec les élèves. Egalement, nous observons un degré d'activation des valeurs intellectuelles très pareille pour tous les participants, ces valeurs sont activées par des mots tels que connaissance ou savoir. Finalement et en ce qui concerne la zone modale axiologique, nous observons une faible activation des valeurs hédoniques-affectives et morales-éthiques, sauf pour l'anglais qui n'a pas mobilisé ces valeurs.

### VI.2.6. Comparaison des défauts associés à un « mauvais enseignant »

Finalement, nous présentons ce diagramme qui rend compte de la comparaison entre les mots évoqués par les participants et qui font référence aux défauts associés à un mauvais enseignant.



Car il s'agit des défauts tous les termes évoqués active le pôle négatif de la zone axiologique. En ce qui concerne les défauts, nous observons qu'il y a juste un terme qui est partagé par les trois groupes, il s'agit d'irrespectueux, ce terme est porteur de valeurs éthiques-morales et pragmatiques négatives, également nous observons que l'espagnol et le français partagent le mot autoritaire et l'anglais et le français l'occurrence désintéressé.

## CONCLUSION

Cette recherche concernant l'étude des représentations identitaires de l'apprenant et de l'enseignant chez trois communautés linguistiques et culturelles diverses avait un double objectif : d'une part, reconstruire les représentations identitaires des acteurs principaux de l'éducation : à savoir l'« apprenant » et l'« enseignant » et d'une autre part, rendre compte de la mobilisation discursive des valeurs autour de ces représentations identitaires.

Notre étude s'est basée sur l'approche de la Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA) de caractère holistique, associatif et encyclopédique, qui rend compte de l'inscription de la vision du monde, de soi et des autres à partir de l'analyse de la force argumentative des mots et de l'actualisation de leur signification dans le discours.

Pour réaliser cette étude nous avons effectué une construction linguistique de la signification lexicale des mots « apprenant », « enseignant » en termes de noyau stéréotypes et possibles argumentatifs. Ultérieurement, nous avons réalisé des études comparatives sur les résultats tirés des analyses du corpus de différents groupes d'étudiants interrogés, finalement la confrontation de corpus nous a permis de visualiser les convergences et divergences de la représentation identitaire de ces deux acteurs de l'éducation.

En ce qui concerne la construction linguistique des termes « apprenant » et « enseignant », nous avons corroboré que cette construction se base sur une relation symbiotique où l'apprenant acquiert les connaissances grâce à la présence d'un enseignant qui guide les facultés intellectuelles d'un individu afin d'accomplir un but d'apprentissage ; d'autre part l'enseignant se définit par le développement et le perfectionnement des facultés intellectuelles et morales chez l'enfant ou chez les jeunes en attendant comme résultat la transformation de l'être et sa pensée et l'acquisition des connaissances et des habiletés qui serviront de base pour introduire l'apprenant dans la société et le monde du travail.

La comparaison des trois constructions linguistiques nous autorise à nous incliner vers une hypothèse d'éléments sémantiques universaux qui sont partagés par

n'importe quelle langue, vu que les noyaux des deux mots correspondaient entre eux, ce qui remarque que les caractéristiques de l'enseignant et de l'apprenant sont universelles dans les corpus dictionnaires anglais, français et espagnol. Nous pensons que cette première entente pourrait motiver des processus de négociation pour la (re) construction des représentations identitaires des étudiants en formation dans des contextes interculturelles.

En plus, dans la construction de la description de la signification lexicale dans les trois langues, nous avons trouvé que l'enseignant se caractérise par deux actions principales qu'il mène dans l'exercice de sa profession : transmettre / communiquer la connaissance et orienter les facultés de son élève au moyen de l'application d'une méthode. Il semble donc que le champ relationnel de l'enseignant se fonde sur une triple relation savoirs-apprenant-enseignant. Tandis que l'identité de l'apprenant se constitue par l'intérêt d'acquérir la connaissance et l'application des efforts et de facultés intellectuelles pour achever l'apprentissage.

Cependant, nous ne trouvons pas la même convergence des caractéristiques de l'apprenant et de l'enseignant dans les corpus recueillis chez nos enquêtés. En fait, nous avons trouvé que le vécu expérientiel des étudiants et leur arrière culturel jouent un rôle fondamental dans la reconstruction de l'image identitaire de l'apprenant et de l'enseignant.

Pour le groupe d'étudiants anglais l'étudiant se définit par l'acquisition de la connaissance et il est motivé par son souhait d'apprendre, autrement dit, l'apprentissage est basé sur la volonté de chaque individu pour connaître le monde. Pour cette raison, le terme *learner* a activé de manière fréquente des valeurs finalisantes-volitives. En plus, l'apprenant est aussi définit par les apprentissages qu'il mène en dehors d'un cadre scolarisé à partir des expériences extracurriculaires comme la lecture ou les échanges avec les autres.

D'un autre côté, les étudiants anglais conçoivent que la représentation identitaire de l'enseignant se fonde par la triple relation enseignant-connaissance-apprenant, dans ce triangle didactique tous se trouvent au sommet et cherchent à comprendre le monde et le transformer. Le travail du professeur consisterait donc dans la direction et l'orientation de l'étudiant pour achever ce but, il est légitimé à éduquer

grâce à la connaissance, à son caractère savant et à son apprentissage permanent qui lui donne l'autorité et le leadership au sein d'un groupe d'élèves.

Pour les étudiants colombiens la représentation identitaire de l'apprenant se distingue par une double représentation. D'abord, l'image d'un apprenant qui cherche à construire, de manière autonome, la connaissance à partir des diverses sources comme la lecture, la recherche ou les questions en classe, et ensuite par la représentation d'un étudiant qui est récepteur des connaissances transmises par un enseignant. Cette représentation montre un étudiant qui attend le savoir de la part d'un tiers pour l'assimiler et ultérieurement le partager, par le biais de la transmission.

En ce qui concerne l'enseignant pour le groupe d'étudiants colombiens, nous trouvons aussi une double image. D'abord celle d'un guide des apprentissages, de quelqu'un qui se soucie par le développement personnel et intellectuel des apprenants, mais aussi celle d'un transmetteur de connaissance.

Pour les étudiants français l'identité de l'apprenant par les locuteurs français est construite sur la base des actions telles qu'apprendre ou travailler, cependant il ne s'agit pas d'une activité individuelle. Au fait, les participants ont remarqué tout au long de leurs discours que l'acquisition de la connaissance se fait à partir des divers dispositifs de partage des savoirs et des doutes, comme le fait d'écouter les autres ou poser des questions.

Quant à l'identité de l'enseignant, nous observons que les savoirs et les connaissances ainsi que les savoirs pédagogiques fondent la représentation identitaire de l'enseignant, cependant le professeur doit être capable de traduire ses connaissances en ressources pédagogiques et ambiance d'apprentissage qui facilitent le processus d'acquisition des savoirs et de développements des compétences des étudiants.

Nous trouvons que pour les trois groupes de participants il y a une représentation identitaire très solidifiée, celle de l'enseignant en tant que transmetteur de connaissances. Cette représentation était présente dans les discours des futurs enseignants de langues, et elle s'est nourrie des expériences des participants tout au long de leur vie d'étudiant, cependant une autre représentation de l'enseignant et de l'apprenant commencent à se solidifier (au moins dans le discours) grâce à la formation qu'ils suivent pour devenir des futurs enseignants de langues, il s'agit de l'image de

l'enseignant qui guide et oriente des processus d'apprentissage et une autre de l'apprenant comme celui qui jouit d'un grand degré d'autonomie et qui veut faire de recherches pour construire ses propres hypothèses et affirmation scientifiques.

Il serait intéressant d'observer si cette nouvelle représentation identitaire qui commence à être acquise dans la formation des futurs professeurs se solidifie aussi dans les pratiques pédagogiques de ces professionnels de l'éducation. Parfois, nous observons qu'il n'y a pas une cohérence entre le discours pédagogique de l'enseignant en formation et sa manière d'agir avec les apprenants. Ceci est dû au fait que les enseignants en formation solidifie un discours pédagogique, car il est éthiquement accepté par le milieu de l'enseignement, mais ce discours ne se traduit pas dans des nouvelles pratiques pédagogiques qui tient compte de l'apprenant comme sujet qui s'approprie de son apprentissage.

## PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Nous venons d'exposer un processus de recherche qui se base sur la Sémantique de Possibles Argumentatifs et qui avait pour but de rendre compte de la représentation identitaire de l'apprenant et de l'enseignant chez trois communautés linguistiques et culturelles différentes. A notre égard, cette étude peut s'élargir à partir de deux voies de recherche.

La première voie consisterait à observer la reconstruction de l'identité de l'apprenant et de l'enseignant chez des étudiants qui font des échanges universitaires dans un pays différent de celui du pays d'origine, ceci permettrait d'observer de quelle manière les expériences avec des nouvelles représentations identitaires influenceraient les images construites préalablement par l'étudiant en mobilité de l'apprenant et de l'enseignant. Dans notre étude, nous nous sommes limités à observer trois groupes qui n'étaient pas en contact, il serait de grand intérêt de constater comment une autre langue et une culture affectent les représentations originalement construites pour un étudiant, ainsi que l'étude des implications pédagogiques.

La deuxième voie serait l'étude des identités de l'apprenant et de l'enseignant à partir de l'analyse du discours des transcriptions de conversations des étudiants sur les activités qu'ils entreprennent pour apprendre et communiquer avec l'enseignant. Une étude qui tient compte d'un corpus plus large pourrait faire évident d'une manière plus claire les états de solidité et liquidité des représentations identitaires des étudiants sur eux-mêmes et autres membres de la communauté éducative.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2006a), Les métamorphoses de l'identité. Paris : Anthropos.
- ANSCOMBRE, J-C. (1995), Théorie des topoï, Paris : Kimé.
- ANSCOMBRE, J-C. (2001), Le rôle du lexique dans la théorie des stéréotypes. Dans: *Langages*, 35e année, n°142, 2001. pp. 57-76.
- AUBERT, N. (2004), L'individu hypermoderne. Ramonville Saint-Agne : Collection Sociologie Clinique. Éditions Erès.
- BARBIER, J-M et al. (2006), Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formations. Editions Harmattan. Paris. 2006.
- BAUMAN, Z. (1987), *Legislators and Interpreters : On Modernity, Post-Modernity and Intellectuals*. Ithaca : Cornell University Press.
- BAUMAN, Z. (2000), *The liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- BENWELI, B. & E. STOKOE. (2006), *Discourse and identity*. Edinburgh : EUP.
- BONNY, Y. (2004), *Sociologie du temps présent. Modernité avancée ou postmodernité ?* Collection U. Paris : Armand Colin.
- BUTLER, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York, London : Routledge.
- CAMILLERI, C. (1999), Identité personnelle, identité collective : les différentes formes de contact et d'échanges. In Demorgon, J. & E.M. Lipiansky (éds.). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz. 158-165.
- CAREL, M. (1995), « Pourtant: Argumentation by exception », dans *Journal of Pragmatics*, no. 24, 167-188 p.
- CAREL, M., DUCROT, O. (1999), « Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative », dans *Langue française*, no. 123, p. 6-26.
- CHARADEAU P. et MAINGUENEAU D. (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*. Editions du Seuil. Paris.
- COZMA, A-M. (2010), « La construction discursive de la signification :le point de vue argumentatif » Dans : *Synergies Roumanie* n° 5 - 2010. 155-175p.
- DE LA CAMPA F-M. (2008), *Vous voulez stérotyper avec moi? Dans : Des topoï à la théorie des stéréotypes en passant par la polyphonie et l'argumentation dans la langue*. Edité par : Danielle Leeman. Université de Savoie. 43-56p.

DERVIN, F. (2008), Métamorphoses identitaires en situation de mobilité. Université de Turku, Finlande.

DE SAUSSURE, Ferdinand, (1972). Cours de linguistique général. Payot, Paris.

DORAIS, L.-J. (2004). La construction de l'Identité. Dans Deshaies, D. et D. Vincent (éds.). Discours et constructions identitaires. Québec : Les Presses de l'Université Laval. 1-11.

DUCROT, O. et al. (1980), Les mots du discours. Paris : Éditions de minuit.

DUCROT, O. (1993), À quoi sert le concept de modalité ? In Dittmar, N. et A. Reich (éds). Modalité et acquisition des langues. Berlin : Walter de Gruyter. 111-129p.

Disponible sur le site (visité le 11 juillet) :

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726x\\_2004\\_num\\_38\\_156\\_966](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_2004_num_38_156_966)

DUCROT, O. (2001), « Critères argumentatifs et analyse lexicale », dans Langages, 2001, no. 142, 22-40p.

DUBRIEL (2006), La dimension argumentative des collocations textuelles en corpus électronique spécialisé au domaine du TAL(N). En ligne. Disponible sur :

GALATANU, O. (2009). Pour une approche sémantico – discursive du concept d'identité : faute, crime et dynamique discursive de « restauration identitaire. » Université de Nantes. Article publié et retrouvé sur le site web : <http://www.helsinki.fi/dialog2/Galatanu.pdf> Visité le 12 juillet 2012.

GALATANU, O. (1996) Analyse du discours et approche des identités. Education permanente, 128, 45-62p.

GALATANU, O. (1999) Argumentation et analyse du discours. Jalons 2, Gambier, Y, Suomela-Salmi, E. (éd.), Turku : Université de Turku, 1999b, p. 41-54.

GALATANU, O. et GOUVARD J-M, (1999), Sémantique du stéréotype. Septembre Larousse, Paris.

GALATANU O, ( 2000a)Signification, sens et construction discursive de soi et du monde. Signification, Sens, formation / éd. par BARBIER J.-M. et GALATANU O. (dir.). Paris : PUF, 25-43 p.

GALATANU, O. (2000b), Langue, discours et systèmes de valeurs. Dans : Suomela-Salmi, E. (éd), Jalons : Curiosités linguistiques, n°3, Turku, Presse Université de Turku, 80-102p.

GALATANU, O. (2005a), Sémantique et élaboration discursive des identités, l'Europe de la connaissance dans le discours académique », in Actes du colloque « Cross-cultural and crosslinguistic perspectives on Academic Discourse », le 20-22 mai 2005, Université de Turku, Finlande.



GALATANU, O. (2003), La construction discursive des valeurs. Dans. BARBIER, Jean-Marie. Valeurs et activités professionnelles, Paris : L'Harmattan, 87-115 p.

GALATANU, O. (2007), Sémantique des « possibles argumentatifs » et axiologisation discursive. Représentation du sens linguistique 2 / éd. par D. Bouchard, J. Evrard. Louvain-La-Neuve : Duculot De Boeck. 313-325 p.

GALATANU, O. (2008), L'interface linguistique – culturel et la construction du sens dans la communication didactique. Signes, Discours et Sociétés [en ligne], 1. Interculturalité et intercommunication, 12 juin 2008. Disponible sur Internet : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=263>. ISSN 1308-8378.

GALATANU O, (2009) .L'analyse linguistique du corpus discursif. Dans : Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage. 2, décembre p. 49-68.

HALL, S. (1992), The West and the Rest: Discourse and Power. In Hall, S. & B. Gieben (eds). Formations of Modernity. Cambridge: Polity. 275-320.

IGNATIEVA, M, (2011), Le phénomène d'axiologisation discursive de la signification lexicale : le cas de harmonisation dans le cadre de l'Union Européenne. (Thèse de Doctorat-Université de Nantes).

KAUFFMAN, J.-C. (2004), L'invention de soi : une théorie de l'identité. Paris : Armand Colin.

MAFFESOLI, M. (1997), Du nomadisme. Vagabondages initiatiques. Paris : Le Livre de Poche, Biblio Essais.

MARIE, Virginie. (2008), Conception de la Francophonie/Francophilie en Moldavie : représentations discursives et stéréotypes. (Université de Nantes-Thèse de doctorat).

MOESCHLER, (1996), « Les connecteur pragmatiques et la cohérence conversationnelle. » Dans : Le Discours cohérence et connexion, M.-B. MOSEGAARD Hansen. La gré des langues, n°15, 10-33p.

MOSCOVICI, S. (1960), Etude de la représentation sociale de la psychanalyse. Paris: PUF

PUTNAM, H. (1975), « The meaning of meaning », Dans: *Mind, language, reality*. Philosophical papers. Cambridge University Press, vol. 2. 215-271p.

RAY, Alain. "Un dictionnaire n'est jamais qu'une collection de chefs-d'oeuvre en désordre. Article disponible sur le site : "[http://www.lepoint.fr/grands-entretiens/un-dictionnaire-n-est-jamais-qu-une-collection-de-chefs-d-oeuvre-en-desordre-24-03-2011-1310772\\_326.php](http://www.lepoint.fr/grands-entretiens/un-dictionnaire-n-est-jamais-qu-une-collection-de-chefs-d-oeuvre-en-desordre-24-03-2011-1310772_326.php). Publié le 24/03/2011 et visité le 11/05/2012.

REUTER, Y (éd.) et al. (2007), Dictionnaire des concepts fondamentaux didactiques. 2<sup>e</sup> édition. Bruxelles : De Boeck.

RICOEUR, P. (1985), Temps et récits III, Le temps raconté, éditions du Seuil. Paris.

RUIZ, J. (2011), La mobilisation discursive des valeurs sociales chez les futurs enseignants de FLE en Colombie. (Thèse de Doctorat- Université de Nantes.).

TSEELON, E. (2001)., Masquerade and Identities : Essays on Gender, Sexuality and Marginality. London : Routledge.

ZAVALLONI, M. (1998), Vers une orientation et une intervention interactive : l'identité comme hypertexte. Dans : l'orientation scolaire et professionnelle, 27 , 5-22p.

## **Dictionnaires.**

### ➤ **Anglais.**

- Webster's third new international dictionary of the English language unabridged. Encyclopedia Briannica, INC. USA. 1996
- Shorter Oxford English Dictionary. Fifth Edition. Oxford University Press. Oxford 2002.
- Oxford concise dictionary. Eighth edition. Clarendon Press. Oxford. 1990
- Oxford Dictionary of English. Third edition. Oxford University Press, oxford 2010.
- Collins English Dictionary. Glasgow. Seventh edition 2005.

### ➤ **Espagnol**

- María Moliner. (2007) Diccionario del uso del español. Segunda edición. Editorial Gredos, Madrid.
- Julio Casares de la real academia española: diccionario ideológico de la lengua española. Editorial Gustavo Gili. Barcelona 2007.
- Caro y Cuervo. Diccionario de construcción y régimen de la lengua española. Tomo 3. Herder, Barcelona.
- Manuel Seco, Olimpia Andres, Gabino Ramos. Diccionario Del español actual. Volumén I. Aguilar, 2005.

### ➤ **Français.**

- Le lexis. Le dictionnaire érudit de la langue française. Larousse, Paris 2009.
- Le Petit Robert 2012. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. LE Robert, Paris.
- Le grand Robert de la langue française.
- Le nouveau Littré. Editions Garnier 2004, Paris.
- Dictionnaire de l'académie française. Imprimerie Nationale. Paris 1992.
- Trésor de la Langue Française. Version électronique. Disponible sur le site web : <http://www.cnrtl.fr/definition/>



## ANNEXES

### Annexe 1 : Format de questionnaires en anglais (Student-Apprenant)

#### The concept of Student

Hello,

The University of Nantes in France and the IRFFLE (Institut de Recherche et de Formation en Français Langue Etrangère) are holding a study about the perceptions of the word "STUDENT". We would like to know what your image of this concept is. Please read carefully the questions and write down your answers on the form.

Thank you for participating!

If you want to contact the person doing this study please send an e-mail to:

[oscar-torres.rubiano@etu.univ-nantes.fr](mailto:oscar-torres.rubiano@etu.univ-nantes.fr)

Oscar Torres

Attention: all the questions followed by an asterisk symbol (\*) must be answered.

\*Obligatoire

**0. Name and surname. \***

**1. Write down 10 words you think of when you hear the word "STUDENT" \***

**2. In your society, what is a "TRUE STUDENT"? \***

### 3. In your opinion, which of these associations

**seem to you ACCEPTABLE, UNACCEPTABLE or SOMETIMES ACCEPTABLE? (Choose one option for each association).**

Instructions: If you think the association is acceptable click on ACCEPTABLE, if you think the association is unacceptable click on UNACCEPTABLE, if you think it is partially acceptable click on SOMETIMES ACCEPTABLE.

#### ***First Association \****

1. *A Student implies an Educational institution.*

- Acceptable
- Unacceptable
- Sometimes acceptable

#### ***Second Association \****

2. *A Student is a Knowledge recipient.*

- Acceptable
- Unacceptable
- Sometimes acceptable

#### ***Third Association \****

3. *A Student is a builder of his/her own thought.*

- Acceptable
- Unacceptable
- Sometimes acceptable

#### ***Fourth Association \****

4. *A Student is obliged to become a student.*

- Acceptable
- Unacceptable
- Sometimes acceptable

**Sixth Association \***

6. A Student is a knowledge searcher.

- Acceptable
- Unacceptable
- Sometimes acceptable

**Seventh Association \***

7. A Student does not know how to do things, therefore he/she is obliged to learn how to do things.

- Acceptable
- Unacceptable
- Sometimes acceptable

**Ninth Association \***

9.. A Student is not necessarily interested in studying

- Acceptable
- Unacceptable
- Sometimes acceptable

**Tenth Association \***

10. When you are a student you always learn and you always improve.

- Acceptable
- Unacceptable
- Sometimes acceptable

**4. Based on your personal experience, write down your definition for the word "STUDENT" \***

**5. Write down 5 tasks that a "TRUE STUDENT" must undertake to be successful. \***

**6. Write down 5 characteristics that best describe a  
"TRUE STUDENT" \***



**7. Write down 5 characteristics that best describe a  
"BAD STUDENT" \***



Envoyer

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dEJoUllolNlgwcTg5M0dUNEZrOFM3NXc6...>

Annexe 1.2. : Format de questionnaires en anglais (Teacher-Enseignant)

**The concept of Teacher**

University of  
Nantes  
Master in French as a  
Foreign Language

Hello,

The University of Nantes in France and the IRFFLE (Institut de Recherche et de Formation en Français Langue Etrangère) are holding a study about the perceptions of the word "TEACHER". We would like to know what your image of this concept is. Please, read carefully the questions and write down your answers on the form.

Thank you for participating!

If you want to contact the person doing this study please send an e-mail to: [oscar-torres.rubiano@etu.univ-nantes.fr](mailto:oscar-torres.rubiano@etu.univ-nantes.fr)  
Oscar Torres

Attention: all the questions followed by an asterisk symbol (\*) must be answered.

**\*Obligatoire**

**o. Name and surname. \***

**1. Write down 10 words you think of when you hear the word "TEACHER" \***

**2. In your society what is a "TRUE TEACHER"? \***



**3. In your opinion, which of these associations seem to you ACCEPTABLE, UNACCEPTABLE or SOMETIMES ACCEPTABLE? (Choose one option for each association).**

Instructions: If you think the association is acceptable click on ACCEPTABLE, if you think the association is unacceptable click on unacceptable, if you think it is partially acceptable click on SOMETIMES ACCEPTABLE.

***First Association \****

1. *A teacher is a knowledge transmitter.*

- Acceptable
- Unacceptable
- Sometimes acceptable

***Second Association \****

2. *A teacher is a guide.*

- Acceptable
- Unacceptable
- Sometimes acceptable

***Third Association \****

3. *A teacher is a mind builder.*

- Acceptable
- Inacceptable
- Sometimes acceptable

***Fourth Association \****

4. *A teacher is a figure of authority.*

- Acceptable
- Unacceptable
- Sometimes acceptable

***Fifth Association \****

5. *A teacher is a learning source.*

- Acceptable
- Unacceptable
- Sometimes acceptable

**Sixth Association \***

6. A teacher is punishment.

- Acceptable
- Unacceptable
- Sometimes acceptable

**Seventh Association \***

7. Wherever there is a teacher, there is a student, however the student does not always learn.

- Acceptable
- Unacceptable
- Sometimes acceptable

**Eighth Association \***

8. A Teacher is an incompetent person.

- Acceptable
- Unacceptable
- Sometimes acceptable

**Ninth Association \***

9. A Teacher is a moral instructor.

- Acceptable
- Unacceptable
- Sometimes acceptable

**Tenth Association \***

10. A Teacher is an ignorant person.

- Acceptable
- Unacceptable
- Sometimes acceptable

**4. Based on your personal experience, write down your definition for the word "TEACHER" \***

**5. Write down 5 tasks that a "TRUE TEACHER" must undertake in his/her teaching. \***

**6. In your opinion, what are the competences that a "Teacher in training" should develop to become a "TEACHER"?** \*

**7. Write down 5 characteristics that best describe a "TRUE TEACHER" \***

**8. Write down 5 characteristics that best describe a "BAD TEACHER" \***

Annexe 2 : Format de questionnaires en français (Apprenant)

**LA CONSTRUCTION DU CONCEPT  
"APPRENANT"**

Université de Nantes Mastère  
Analyse des discours et didactique du FLE

Le but de cette enquête est de connaître votre perception sur vos images de « l'APPRENANT ». Pour répondre vous devez écrire les idées qui vous viennent à l'esprit. Répondre à cette enquête va vous prendre environ 15 minutes. Lors de la présentation des résultats votre identité sera protégée.  
Merci de votre participation!

Si vous voulez vous mettre en contact avec la personne chargée de cette enquête. Vous pouvez écrire à:  
Oscar Torres  
[oscar-torres.rubiano@etu.univ-nantes.fr](mailto:oscar-torres.rubiano@etu.univ-nantes.fr)

**\*Obligatoire**

**0. Nom et Prénom \***

**1. Associez au mot « APPRENANT » dix représentations que ce mot vous évoquent. \***

**2. Comment pensez-vous que la société décrit « UN VRAI APPRENANT » ? \***

**3. Quelles sont les associations du terme « APPRENANT » qui vous paraissent: acceptables, non acceptables ou parfois acceptables ? (Choisissez une option)**

INSTRUCTIONS: Si l'association vous paraît acceptable choisissez: ACCEPTABLE, si l'association ne vous paraît pas acceptable choisissez NON ACCEPTABLE et si l'association vous paraît parfois acceptable choisissez PARFOIS ACCEPTABLE.

**PREMIERE ASSOCIATION \***

1. Etudiant donc Institution éducative

- ACCEPTABLE
- NON ACCEPTABLE
- PARFOIS ACCEPTABLE

**DEUXIEME ASSOCIATION \***

2. Apprenant donc Récepteur des connaissances

- ACCEPTABLE
- NON ACCEPTABLE
- PARFOIS ACCEPTABLE

**TROISIEME ASSOCIATION \***

3. Etudiant donc Constructeur de sa pensée

- ACCEPTABLE
- NON ACCEPTABLE
- PARFOIS ACCEPTABLE

**QUATRIEME ASSOCIATION \***

4. Etudiant donc l'obligation d'apprendre

- ACCEPTABLE
- NON ACCEPTABLE
- PARFOIS ACCEPTABLE

**CINQUIEME ASSOCIATION \***

5. Etudiant donc présence d'un Professeur pourtant absence d'apprentissage

- ACCEPTABLE
- NON ACCEPTABLE
- PARFOIS ACCEPTABLE

**SIXIEME ASSOCIATION \***

6. Etudiant donc *Quête de la connaissance*

- ACCEPTABLE
- NON ACEPTABLE
- PARFOIS ACEPTABLE

**SEPTIEME ASSOCIATION \***

7. Etudiant donc *Manque de savoir faire donc Obligation d'apprendre à faire*

- ACCEPTABLE
- NON ACEPTABLE
- PARFOIS ACEPTABLE

**HUITIEME ASSOCIATION \***

8. Etudiant donc *Effort donc Diplôme*

- ACCEPTABLE
- NON ACEPTABLE
- PARFOIS ACEPTABLE

**NEUVIEME ASSOCIATION \***

9. Etudiant pourtant *Non-intéressé à poursuivre des études*

- ACCEPTABLE
- NON ACEPTABLE
- PARFOIS ACEPTABLE

**DIXIEME ASSOCIATION \***

10. Etudiant donc *Apprentissage donc Amélioration*

- ACCEPTABLE
- NON ACEPTABLE
- PARFOIS ACEPTABLE

4. *D'après vos expériences, proposez une définition du mot « APPRENANT » \**

**5. Ecrivez les 5 tâches essentielles, qu'un « VRAI APPRENANT » doit accomplir pour avoir du succès dans ses études ? \***

**6. Ecrivez 5 caractéristiques qui décrivent un « VRAI APPRENANT ». \***

**7. Ecrivez cinq caractéristiques qui décrivent un « MAUVAIS APPRENANT. » \***

Envoyer

Annexe 2.1. : Format de questionnaires en français (Enseignant)

## LA CONSTRUCTION DU CONCEPT "ENSEIGNANT"

Université de Nantes

Mastère

Analyse des discours et didactique du FLE

Le but de cette enquête est de connaître votre perception sur vos images de « l'ENSEIGNANT ». Pour répondre vous devez écrire les idées qui vous viennent à l'esprit. Répondre à cette enquête va vous prendre environ 15 minutes. Lors de la présentation des résultats votre identité sera protégée.

Merci de votre participation!

Si vous voulez vous mettre en contact avec la personne chargée de cette enquête. Vous pouvez écrire à:

Oscar Torres

[oscar-torres.rubiano@etu.univ-nantes.fr](mailto:oscar-torres.rubiano@etu.univ-nantes.fr)

**\*Obligatoire**

**0. Nom et Prénom \***

**1. Associez au mot «ENSEIGNANT» dix représentations que ce mot vous évoquent. \***

**2. Comment pensez-vous que la société décrit « UN VRAI ENSEIGNANT » ? \***



**3. Quelles sont les associations du terme « ENSEIGNANT » qui vous paraissent acceptables, non acceptables ou parfois acceptables ? (Choisissez une option)**

INSTRUCTIONS: Si l'association vous paraît acceptable choisissez: ACCEPTABLE, si l'association ne vous paraît pas acceptable choisissez NON ACCEPTABLE et si l'association vous paraît parfois acceptable choisissez PARFOIS ACCEPTABLE.

**PREMIERE ASSOCIATION \***

1. Enseignant donc Transmetteur de connaissance.

- ACCEPTABLE
- NON ACCEPTABLE
- PARFOIS ACCEPTABLE

**DEUXIEME ASSOCIATION \***

2. Enseignant donc Guide

- ACCEPTABLE
- NON ACCEPTABLE
- PARFOIS ACCEPTABLE

**TROISIEME ASSOCIATION \***

3. Enseignant donc Formateur de la pensée

- ACCEPTABLE
- NON ACCEPTABLE
- PARFOIS ACCEPTABLE

**QUATRIEME ASSOCIATION \***

4. Enseignant donc Autorité

- ACCEPTABLE
- NON ACCEPTABLE
- PARFOIS ACCEPTABLE

**CINQUIEME ASSOCIATION \***

5. Enseignant donc Source d'apprentissage

- ACCEPTABLE
- NON ACCEPTABLE
- PARFOIS ACCEPTABLE

**SIXIEME ASSOCIATION \***

6. Enseignant donc Punition

- ACCEPTABLE
- NON ACCEPTABLE
- PARFOIS ACCEPTABLE

**SEPTIEME ASSOCIATION \***

7. Enseignant donc il ne garantit pas l'apprentissage.

- ACCEPTABLE
- NON ACCEPTABLE
- PARFOIS ACCEPTABLE

**HUITIEME ASSOCIATION \***

8. Enseignant donc Incompétent

- ACCEPTABLE
- NON ACCEPTABLE
- PARFOIS ACCEPTABLE

**NEUVIEME ASSOCIATION \***

9. Enseignant donc Formateur de l'Éthique

- ACCEPTABLE
- NON ACCEPTABLE
- PARFOIS ACCEPTABLE

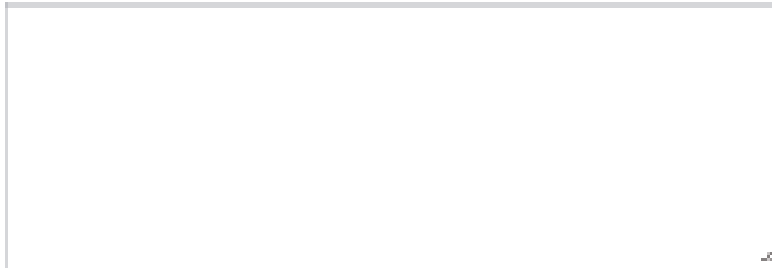
**DIXIEME ASSOCIATION \***

10. Enseignant donc Ignorant

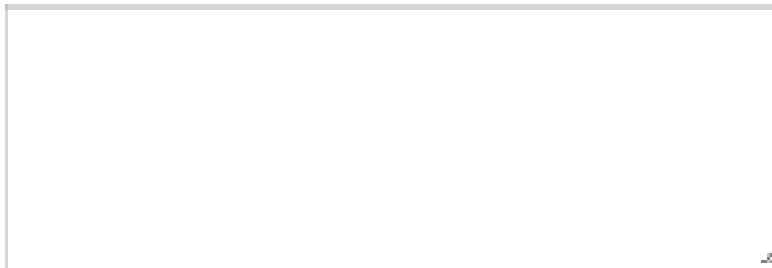
- ACCEPTABLE
- NON ACCEPTABLE
- PARFOIS ACCEPTABLE

**4. D'après vos expériences, proposez une définition du mot « ENSEIGNANT » \***

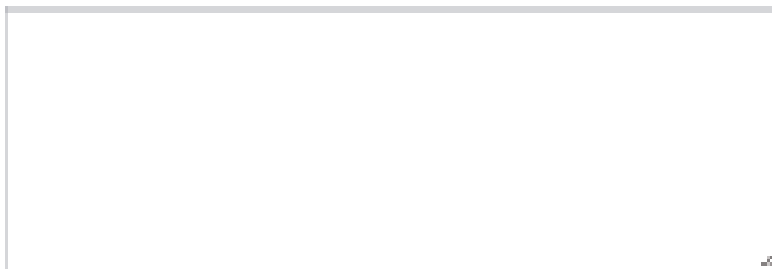
**5. Ecrivez les cinq tâches essentielles, qu'un "VRAI ENSEIGNANT" doit accomplir pendant son action pédagogique ? \***



**6. Ecrivez 5 caractéristiques qui décrivent un « VRAI ENSEIGNANT ».** \*



**7. Ecrivez cinq caractéristiques qui décrivent un « MAUVAIS ENSEIGNANT. » \***



Envoyer

Fourni par [Google Documents](#)

[Signaler un cas d'utilisation abusif](#) - [Conditions d'utilisation](#) - [Classes additionnelles](#)

Annexe 3 : Format de questionnaires en español (estudiante-apprenant)

## La Construcción del Concepto "Estudiante"

Université de Nantes

Maestria en

Analisis del discurso y de la didactica del FLE

El centro de investigación del IRPFLE de la Universidad de Nantes desea conocer sus percepciones respecto a la identidad del "ESTUDIANTE." Para ello responda las preguntas en el formulario con las ideas que le vengan a la mente. Responder a esta encuesta le tomara aproximadamente 15 minutos. Los resultados de ésta encuesta son totalmente anónimos, su identidad no será revelada.

¡Gracias por su participación!

Si desea más información, contacte el responsable de esta investigación al correo:

[oscar-torres.rubiano@etu.univ-nantes.fr](mailto:oscar-torres.rubiano@etu.univ-nantes.fr)

Atencion: Las casillas marcadas con \* (astérisco) deben ser respondidas para poder enviar el formulario.

\*Obligatoire

**0. Nombre y Apellido \***

**1. Escriba 10 palabras que el término « ESTUDIANTE » le evocan. \***

**2. ¿Cómo cree usted que la sociedad describe a un "VERDADERO ESTUDIANTE"? \***

**3. Cuales de las siguientes asociaciones de la palabra ESTUDIANTE le parecen ACEPTABLES, INACEPTABLES O A VECES ACEPTABLES (Escriba una opcion)**

Intrucciones: Si considera que: la asociación es valida escoja ACEPTABLE. Si considera que la afirmacion no es valida escoja INACEPTABLE. Si considera que la afirmacion es aceptable en ciertas ocasiones escoja A VECES ACEPTABLE

**PRIMERA ASOCIACION \***

1. *Estudiante entonces Institución educativa.*

- ACEPTABLE
- INACEPTABLE
- A VECES ACEPTABLE

**SEGUNDA ASOCIACION \***

2. *Estudiante entonces receptor de conocimientos.*

- ACEPTABLE
- INACEPTABLE
- A VECES ACEPTABLE

**TERCERA ASOCIACION \***

3. *Estudiante entonces constructor de su pensamiento.*

- ACEPTABLE
- INACEPTABLE
- A VECES ACEPTABLE

**CUARTA ASOCIACION \***

4. *Estudiante pero obligado a serlo.*

- ACEPTABLE
- INACEPTABLE
- A VECES ACEPTABLE

**QUINTA ASOCIACION \***

5. *Estudiante entonces profesor, pero no aprendizaje.*

- ACEPTABLE
- INACEPTABLE

A VECES ACEPTABLE

**SEXTA ASOCIACION \***

6. *Estudiante entonces búsqueda del conocimiento.*

- ACEPTABLE
- INACEPTABLE
- A VECES ACEPTABLE

**SEPTIMA ASOCIACION \***

7. *Estudiante entonces falta de rigor entonces deber aprender a hacer*

- ACEPTABLE
- INACEPTABLE
- A VECES ACEPTABLE

**OCTAVA ASOCIACION \***

8. *Estudiante entonces esfuerzo entonces diploma*

- ACEPTABLE
- INACEPTABLE
- A VECES ACEPTABLE

**NOVENA ASOCIACION \***

9. *Estudiante pero no necesariamente interesado en el estudio*

- ACEPTABLE
- INACEPTABLE
- A VECES ACEPTABLE

**DECIMA ASOCIACION \***

10. *Estudiante entonces aprendizaje en consecuencia mejoramiento*


- ACEPTABLE
- INACEPTABLE
- A VECES ACEPTABLE

**4. A partir de sus experiencias, proponga una definición de la palabra "ESTUDIANTE" \***

**5. Escriba 5 acciones fundamentales que un “VERDADERO ESTUDIANTE” debe realizar para tener éxito en sus estudios. \***



**6. Escriba 5 características que describan a un “VERDADERO ESTUDIANTE” \***



**7. Escriba 5 características que describan a un “MAL ESTUDIANTE” \***



Enviar

Annexe 3.1 : Format de questionnaires en espagnol (profesor-enseignant)

**La Construcción del Concepto  
"PROFESOR"**

Université de Nantes Maestría en  
Análisis del discurso y de la didáctica del FLE

El centro de investigación del IRFFLE de la Universidad de Nantes desea conocer sus percepciones respecto a la identidad del "PROFESOR." Para ello responda las preguntas en el formulario con las ideas que le vengan a la mente. Responder a esta encuesta le tomara aproximadamente 15 minutos. Los resultados de ésta encuesta son totalmente anónimos, su identidad no será revelada.

¡Gracias por su participación!

Si desea más información, contacte el responsable de esta investigación al correo:  
[oscar-torres.rubiano@etu.univ-nantes.fr](mailto:oscar-torres.rubiano@etu.univ-nantes.fr)

Atencion: Las casillas marcadas con \* (astérisco) deben ser respondidas para poder enviar el formulario.  
**\*Obligatoire**

**0. Nombre y Apellido \***

**1. Escriba 10 palabras que el término « PROFESOR » le evoca. \***

**2. ¿Cómo cree usted que la sociedad describe a un "VERDADERO PROFESOR"? \***



**3. Cuales de las siguientes asociaciones de la palabra PROFESOR le parecen ACEPTABLES, INACEPTABLES O A VECES ACEPTABLES (Escoja una opcion)**

Intrucciones: Si considera que: la asociación es valida escoja ACEPTABLE. Si considera que la afirmacion no es valida escoja INACEPTABLE. Si considera que la afirmacion es aceptable en ciertas ocasiones escoja A VECES ACEPTABLE

**PRIMERA ASOCIACION \***

1. Profesor entonces transmisor de conocimientos.

- ACEPTABLE
- INACEPTABLE
- A VECES ACEPTABLE

**SEGUNDA ASOCIACION \***

2. Profesor entonces Guía.

- ACEPTABLE
- INACEPTABLE
- A VECES ACEPTABLE

**TERCERA ASOCIACION \***

3. Profesor entonces Formador del pensamiento.

- ACEPTABLE
- INACEPTABLE
- A VECES ACEPTABLE

**CUARTA ASOCIACION \***

4. Profesor entonces Figura de autoridad.

- ACEPTABLE
- INACEPTABLE
- A VECES ACEPTABLE

**QUINTA ASOCIACION \***

5. Profesor entonces Fuente de aprendizaje.

- ACEPTABLE
- INACEPTABLE

A VECES ACEPTABLE

**SEXTA ASOCIACION \***

6. Profesor entonces Castigo.

- ACEPTABLE  
 INACEPTABLE  
 A VECES ACEPTABLE

**SEPTIMA ASOCIACION \***

7. Profesor entonces Estudiante, pero el profesor no garantiza el aprendizaje

- ACEPTABLE  
 INACEPTABLE  
 A VECES ACEPTABLE

**OCTAVA ASOCIACION \***

8. Profesor entonces Incompetente.

- ACEPTABLE  
 INACEPTABLE  
 A VECES ACEPTABLE

**NOVENA ASOCIACION \***

9. Profesor entonces Formador de la ética.

- ACEPTABLE  
 INACEPTABLE  
 A VECES ACEPTABLE

**DECIMA ASOCIACION \***

10. Profesor entonces Ignorante.

- ACEPTABLE  
 INACEPTABLE  
 A VECES ACEPTABLE

**4. A partir de sus experiencias, proponga una definición de la palabra "PROFESOR" \***


**5. Escriba 5 acciones esenciales que un "VERDADERO PROFESOR" debe llevar a cabo durante su acción pedagógica. \***



**6. En su opinión, ¿cuáles son las competencias que un PROFESOR en formación debe desarrollar para poder convertirse en profesor? \***



**7. Escriba cinco características que describan a un "VERDADERO PROFESOR" \***



**8. Escriba cinco características que describan a un "MAL PROFESOR" \***

## Résumé

Cette étude intitulée « La construction de la représentation identitaire de l'apprenant et de l'enseignant chez trois communautés linguistico-culturelles diverses » a pour but de rendre compte de la représentation identitaire de l'enseignant et de l'apprenant chez des futurs enseignants de langues étrangères de l'Université de Bristol, en Angleterre, de l'Université de Toulouse-Le Mirail en France et des Universités Pedagógica et Distrital en Colombie. Cette recherche fonde son cadre théorique sur la Sémantique des Possibles Argumentatifs qui se veut comme une théorie qui permet d'analyser l'inscription de la vision du monde des individus dans et par le discours, à partir de ce cadre théorique nous avons construit la représentation de la signification lexicale des entités « apprenant » et « enseignant » en anglais, en espagnol et en français, ce qui nous a autorisé à nous incliner vers l'acceptation de l'hypothèse des éléments sémantiques universaux pour ces deux entités. Ultérieurement, nous avons analysé les représentations identitaires de l'apprenant et de l'enseignant chez nos trois groupes de . Ainsi, nous avons pu établir que chez eux coexiste une double image de l'apprenant et de l'enseignant : d'une part l'apprenant comme un simple récepteur de connaissance (rôle passif) à cette image correspond celle d'un enseignant transmetteur et une autre image de l'apprenant comme constructeur de sa propre pensée (rôle actif) et donc un enseignant qui guide et transforme la pensée des apprenants.

**Mots-clés** : Sémantique des Possibles Argumentatifs, représentation identitaire, apprenant, enseignant, identité de l'apprenant, identité de l'enseignant, éducation internationale.

## Summary

This study entitled "The construction of the representation of student and the teacher identities in three different cultural and linguistic communities" has as aim to account about the representations of the student and the teacher identities in futures teachers of foreign languages from the University of Bristol in England, the University of Toulouse-Le Mirail in France and Pedagógica and Distrital Universities in Colombia. This research is based on the theory of the Semantics of Argumentative Possibilities. This theory allowed us to analyse the inscription of the participants' world vision in and by speech. From this theoretical frame we built the representation of the lexical meaning of the words "learner" and "teacher" in English, Spanish and French, this authorised us to adopt the hypothesis of universal semantics for these two words. Later, we analysed the representation of the learner and the teacher made by our three groups of participants. In this way, we could establish that for the three groups a double image of the student and the teacher coexists: first the image of the student as a knowledge recipient (passive role) and therefore the image of the teacher as a knowledge transmitter and second the image of the student as someone who builds his/her own thought (active role), to this image, it corresponds the image of a teacher who guides and transforms the students thought.

**Key-words:** Semantics of argumentative possibilities, identity representation, learner, teacher, teacher's identity, learner's identity, international education

