

LA CONCEPTION PROTOTYPIQUE DU LEXIQUE CHEZ LES APPRENANTS DU CYCLE PRIMAIRE DANS UN CONTEXTE PLURILINGUE

Mohamadi Mouna, université Mohamed Boudiaf, M'sila
Pr. Abdelhamid Samir, directeur de recherche

Résumé

Nous voudrions montrer, dans cet article, comment pouvoir transformer un état d'une conception prototypique chez les apprenants du cycle primaire, à un état d'élargissement référentiel et de spécification occurrente, dans une situation de contact de langues. Ensuite, voir comment procéder à des dispositifs pédagogiques d'intégration afin de construire et reconstruire un groupe de représentations et de connaissances essentielles et adéquates.

Mots clés

Recherche lexicale sémantique, conception prototypique, assignation du sens, contact de langues, polysémie.

Le présent travail a pour objectif de montrer qu'une conception prototypique¹ retenue dans la mémoire sémantique d'un apprenant au cycle primaire peut nuire entièrement à construire un ensemble de compétences, communicative (répertoire de verbalisation), textuelle (extraction du sens d'un texte), cognitive (niveau élevé d'abstraction et de complexité des mécanismes de compréhension), et notamment à analyser les trous eu égard à un blocus entre la détermination d'un produit lexical tel qu'il a été proposé et l'attribution d'une valeur sémantique désignée par (x) introduite dans un parcours interprétatif désigné par (y), dans une situation définie par une pluralité linguistique : l'arabe classique, l'arabe dialectal, le français, le kabyle et l'anglais.

¹ Nous nous sommes inspiré, dans notre analyse et notre domaine d'étude, des théories de la prototypicalité de **Rosch, E.** (1975). « Cognitive reference points », *Cognitive psychology*, 7, 532-547, et **Kleiber, G.** (1988). « Prototypes, stéréotypes : un air de famille », *DRLAV*, 38, pp. 1-61. / (1990)., *La sémantique du prototype. Catégorie et sens lexical*. Paris : PUF. (Coll. Linguistique nouvelle)/ (1994). « Contexte, interprétation et mémoire : Approche standard vs approche cognitive », *Langue Française*, 103, 9-22. Dans la ligne droite des travaux de Rosch, nous avons aussi **Rastier, F.** (1991). *Sémantique et recherches cognitives*, Paris : PUF et **Dubois, D.** (Ed.), (1991). *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité*, Paris : Editions du CNRS.

A ce terme, notre recherche s'appuie sur le fait qu'une lexie renvoie à un système conceptuel où un sens dénotatif et référentiel se retrace et se combine avec une image mentale (représentation) unique.

Tant qu'une idée a été identifiée à un contenu sémantique abstrait et consommé de façon fréquente, c'est-à-dire une figure conceptuelle à partir de laquelle est obtenu un sens spécifique du point de vue de son ajustement discernable, premier et résistant dans le registre mental des apprenants, il serait difficile et probable de corriger le cercle de la reconnaissance sémantique de l'unité lexicale en question car il est limité et enfermé à un groupe de propriétés sémiques typiques.

Réaliser, donc, qu'une idée soit parfaitement non modifiable² suscite des points d'interrogations sur les styles pédagogiques pratiqués et les procédés d'apprentissage de l'architecture et de l'enrichissement du lexique³ (par exemple envisager les orientations qui portent sur la dimension linguistique et cognitive de la polysémie, la modélisation de la signification et les modes de configuration du potentiel informationnel des unités lexicales). Sur cette lancée, nous nous demandons comment nous pouvons transformer un état d'une conception prototypique⁴ (un item lexical admet une seule et unique représentation sémantique) chez les apprenants du cycle primaire, à un état d'élargissement référentiel et de spécification occurrente (l'item traité devient

2 C'est, justement, l'étape de modification de l'information descriptive de l'idée mémorisée qui prétend devenir, par la suite, une occurrence du schéma de la structure de données conceptuelles sélectionnées dans un entourage contextuel. Si jamais la transformation n'a pas été accomplie, cela provient d'un groupe d'expériences acquises de l'interaction avec le monde réel et/ou fictif et de l'interaction avec les autres, qui, rendent le processus de la description et le traitement des attributs correspondant à une catégorie conceptuelle générale, et décrivant les propriétés caractéristiques référentielles (des indicateurs de sens) maintenues dans le lexique, subjectif et invariable de la part des apprenants.

3 Nous n'entendons pas nécessairement par la notion du lexique, un ensemble de mots répertoriés dans un dictionnaire ou dans une langue donnée, mais aussi un ensemble de connaissances mobilisées par les apprenants lors d'une séance de production ou de compréhension.

4. Édification d'une organisation particulière de la signification qui répond à des configurations de conformité avec un modèle (planification prototypique).

polysémique⁵). Et comment nous pouvons procéder à des mécanismes d'intégration des connaissances construites et reconstruites dans une situation de contact de langue (arabe/arabe dialectal/français).

Pour répondre à ces questions, nous supposons que l'exploitation d'un certain nombre d'adaptations pour voir comment les significations des signes fonctionnent-elles, dans quelles isotopies et avec quels contextes, et le dépliement de la notion de la polysémie, afin de fonder des plates-formes d'appréhension et de questionnement, fourniraient des instruments efficaces de l'investissement du lexique. Ces derniers pourraient participer à établir des modalités de combinaisons variées en réformant les schématisations prototypiques. Qui plus est, nous estimons que l'appropriation du concept des « langues en contact » favoriserait l'apprentissage du FLE et l'amélioration des compétences linguistiques des apprenants⁶.

Partant de résultats observables d'un diagnostic⁷, nous avons constaté

5 Loin d'entrer dans le détail des discussions à propos des questions relatives à la représentation de la signification des polysèmes ; selon un premier courant, la polysémie est appréhendée en termes de sens premier en fonction duquel se dérivent les autres sens par métaphore ou métonymie (référence extralinguistique). Un autre courant envisage le phénomène de la polysémie en termes de sémantisme de base ou de « noyau » dont l'analyse s'appuie sur un groupe de dispositifs contextuels (référence intralinguistique). Notre problématique porte essentiellement sur le recouvrement d'un modèle prototypique du potentiel sémantique appréhendé comme régulier et fréquent, et sur la manière dont les structures représentationnelles de la signification s'organisent, étant donné que l'émergence d'un sens spécifique en passant par des entités de sens multiples et reliés entre eux, serait le point d'arrivée de toute stimulation polysémique (partir, exhaustivement –aperçu général –, lors de la recherche lexicale de la signification, d'un repère caractérisant un mot et parvenir aux mêmes données de sens sans réfléchir à l'existence d'autres possibilités compétitives appartenant au même réseau des polysèmes du moment où ce type de représentation n'est pas davantage actualisé, réactualisé et consolidé). A titre d'exemple, nous avons le mot « mouton » dans : a) les moutons passaient tranquillement dans les prés, et b) cet enfant est un vrai mouton et suit son grand frère dans les pires mauvais coups. Le concept prototypique auquel est associé le mot « mouton » qui est celui de « mammifère herbivore », est attribué similairement aux deux modèles susmentionnés. Ce qui revient à dire que le point de départ (la recherche) de cette modélisation de construction équivaut au point d'arrivée (l'assignation) et que la prédiction elle-même n'est pas soumise à un point de liaisons variables de sens.

6 L'enseignant du FLE, pour pouvoir promouvoir le plurilinguisme dans une classe de langue, il lui faudrait opter pour une gestion consciente de l'amélioration et non de la détérioration de tout élément de stimulation qui rassure la volonté de s'y intégrer et d'y participer dans un entourage immédiat – cette adhésion sous-tend un recouvrement progressif du lexique -.

7 Nous nous apercevons que, lors des séances de la lecture (suivant le parcours de : lire, comprendre) et de la production, les élèves n'arrivent pas, dans certains cas, à créer une relation de concordance entre l'unité en question et la signification qui lui correspond et cela dépend bien évidemment d'un évènement produit. Par suite, ils s'arrêtent à assimiler. Cette assimilation est le résultat d'un blocage entre la recherche d'une information typique équivalente et la représentation sémantique adéquate dans un réservoir mental à capacité limitée du point de vue du système de l'exploitation des ressources linguistiques en langue étrangère.

que les apprenants⁸ du cycle primaire⁹, dans une classe de langues, montrent leur incapacité¹⁰, dans certains cas, de combler les vides sémantiques qui sont censés se transformer à une instauration de sens, dès les premières étapes du jugement où apparaissent les qualifications mentales élémentaires du mot, et de faire associer aux mots la reproduction signifiante appropriée. Il s'avère qu'ils manifestent un handicap pendant la recherche de la signification lexicale¹¹, dû à une pause, autrement dit, à une coupure qui y est présente entre la reconnaissance graphique, la médiation phonologique et l'activation mémorielle de la réalité abstraite de l'unité cataloguée dans le stockage langagier propre à l'opération.

Soit l'exemple d'élucidation :

- I. Mon père nous a acheté un nouveau *véhicule*.
- II. Ce texte *véhicule* une pensée.

Dans les deux modèles, l'élève fonde un référent unique *moyen de transport* de l'unité *véhicule* – les traits de distinction qui le caractérisent dans la phrase (i) sont les mêmes qui le particularisent dans la phrase (ii) – sans pour autant pouvoir déterminer la catégorie syntaxique à laquelle appartiennent les deux occurrences. Le mot *véhicule*, avec ou en l'absence d'indices contextuels, conserve une même idée accessible qui fonctionne selon une actualisation mentale identique pour les deux cas. A ce stade, l'élève construit une représentation conceptuelle descriptive qui se répète,

8 Non seulement ceux qui possèdent un niveau inférieur à une normalité évaluative par rapport à niveau d'un élève de primaire, d'un côté et vis-à-vis le taux de productivité, de l'autre côté (être productif, c'est-à-dire, présenter un maximum d'acquisitions de manière spontanée, aisée, libre et automatique en français langue étrangère), mais aussi ceux qui maîtrisent la connaissance lexicale (unité isolée avec un contenu précis qui peut avoir d'autres sens en fonction d'un ensemble de conditions situationnelles).

9 Le cycle primaire représente le meilleur âge de mémorisation et répétition de longues séquences et le meilleur temps de réorganisation des connaissances et de la découverte consciente du système (le passage d'un traitement global à un traitement analytique). Guberina, P. (1991). « Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues », *Le français dans le monde*, pp, 65-70., Paris : Clé international.

10 Se contenter de ce type de difficultés d'accès lexical sollicite, de sa part, beaucoup d'attention et de concentration, ce qui explique les pertes de distinctions constatées pendant cet âge. Les influences de la langue maternelle sont encore récentes ; elles peuvent modifier définitivement leur aptitude de produire correctement ou incorrectement (discrimination de contrastes de la langue étrangère, (voir le modèle de situation In : Van, Dijk, T.A, et Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, New York : Academic Press)).

11 Les apprenants sont certains que ces mots appartiennent à la langue française (répertoriés et acquis comme mots français). Cependant, ils n'arrivent pas à supposer un nouveau matériel sémantique introduit et inséré de façon combinatoire avec d'autres éléments et changer sa perception évidente.

de façon habituelle et ordinaire, dans des conditions d'emplois différentes du moment où les caractéristiques inhérentes supposées définir l'objet, présentent des possibilités de comparaison illimitées et prédéterminées par des traits distinctifs (+objet/ +automobile/ +roues / +moteur/ +volant, etc.) d'une perception permanente et solide. Il s'ensuit que les pressions sociales, les images culturelles, les milieux scolaires et familiaux sont à l'origine de ce problème où le sens recherché reste stocké de manière indifférenciée. A souligner que les informations auxquelles ont accès les apprenants à partir de l'unité *véhicule*, peuvent être héritées du monde réel et d'un inventaire de relations compositionnelles, autrement celles qui précisent les constituants de *véhicule* : quatre roues, moteur, etc. et de relations fonctionnelles, celles qui déterminent des fonctions spécifiques : vitesse, batterie, bruit, etc.

Ce réseau de nœuds relationnels peut être connecté à un autre objet hiérarchiquement supérieur par rapport à l'unité *véhicule*, qui est *voiture* ou *automobile* et cela va permettre d'occuper un espace fin mais fixe dans l'appareil cognitif général de sorte que les trois désignations sont attestées et ancrées en forme et fonction, et devenues des emplois conventionnels accessibles à toute matière lexicale proche ou voisine de ce sens. Il convient de juger cette prédiction sémantique comme saillante et non effaçable d'autant que les attributs inhérents de caractérisation au mot *véhicule*, sont identifiés par les contraintes de perception de l'objet, ce qui laisse une place importante à la détermination prototypique, à la suite de quoi les attributs catégoriels de cet objet font des organisateurs conceptuels généraux. Il est clair que c'est seulement dans cette désignation que l'item lexical *véhicule* trouve son échange courant.

L'enseignant, pour sa part, peut jouer son rôle dans la recherche d'autres possibilités de traitement en apportant d'importantes modifications

multi-référentielles du sens dites polysémiques¹² à ce type d'emplois de modèles exemplaires. Le fait, donc, d'articuler les plans des emplois distincts inférentiel et référentiel susceptibles d'être analysés en contexte, est un autre aspect de la spécification de la signification.

Par ailleurs, force est de reconnaître que l'étude des discriminations des composants sémantiques n'est pas toujours réussi et satisfaisant ; elle présente une imprécision de liens unissant les éléments constituants et caractérisant les unités lexicales en question car, elle ne saurait pas détecter les mêmes relations d'hierarchisation et de conceptualisation dans tous les cas d'examen. Il est essentiel de créer un réseau de relations dans lequel se

12 Dans ce sens, Kleiber, G a fait ressortir deux conditions autour desquelles s'articule la polysémie : « (i) une pluralité de sens liée à une seule forme, (ii) des sens qui ne paraissent pas totalement disjoints, mais qui se trouvent unis par tel ou tel rapport ». Kleiber, G. (1999). p. 55. En outre, les théories de la polysémie classiques et prototypiques s'accordent pour associer à une unité lexicale, un sémantisme de base ou un matériau sémantique de départ appelé aussi « invariant » - de caractère déterminant et fondamental-correspondant à une signification commune à un groupe de sens exprimés en discours (le mot analysé se réfère à une entité de la réalité qui doit posséder un faisceau de propriétés assimilées à une signification abstraite). Cette même signification n'est pas le fruit d'une description immédiate du référent c'est-à-dire elle ne doit pas être assimilée à une valeur référentielle univoque. Fuchs, C. de sa part, conçoit l'invariant sémantique, notamment pour le sens abstrait des unités grammaticales, comme : « un construit théorique situé, par hypothèse, à un autre niveau que celui des observables : on cherchera par exemple à le caractériser comme un opérateur abstrait qui, plongé dans un contexte donné, permet de construire une dynamique parcourant une région particulière (plus ou moins large ou étroite selon le cas) au sein d'un espace sémantique : d'où la désignation du polysème comme marqueur de l'opération en question. » Fuchs, C. (1996). L'interprétation des polysèmes grammaticaux en contexte, in Kleiber G. et Riegel M. (éd.), *Les formes du sens*, Louvain-la-Neuve, Duculot, pp. 126-133.

Dans notre étude, nous tenons compte de la notion du noyau sémantique qui demeure subjectif et stable dans l'espace cognitif des apprenants du primaire. Ces derniers mobilisent spontanément des connaissances qui entourent l'entité analysée sans pour autant pouvoir évoquer de nouveaux éléments lors de chaque situation d'énonciation (les entités présentes, cohérentes et compatibles –au moins pour ce qui relève d'une conception courante envisagée comme prototypique - dans le monde des références des élèves sont toujours les mêmes qui représentent le processus de l'interprétation.

En nous référant au modèle développé par Victorri, V. (1997) et Kleiber, G. (1999, p.70-71), nous nous rendons compte qu'au cours du processus de la construction du sens et la description du comportement sémantique d'une unité lexicale, les formes schématiques définies en termes de « convocation-énonciation » (une unité linguistique qui entre en interaction avec certains éléments qu'il faut repérer, va alors être influencée par ces éléments et les influencer en retour), stables et incomplètes, à un niveau donné, sont susceptibles d'être des déformations précoces et agissent jusqu'à parvenir à un niveau supérieur de significations globales qui, à leur tour, donnent lieu à « l'extrême diversité des effets de sens ». Partant de ce postulat, il nous paraît logique de dire que les apprenants ne seront pas aptes à déformer, voire spécifier les significations initiales intrinsèquement associées à un item lexical lors du passage langue-activation en discours et assimilées tels qu'elles ont été préalablement données et enregistrées. Ce qui explique entièrement la manifestation d'un blocage au niveau de la recherche de la signification lexicale.

rangent les modifications des propriétés et se convertissent les dénnotations typiques en corrigeant les orientations (véhicule : transporter → véhicule : transmettre) et en élargissant les environnements des entités incluses (véhicule/ acheter ; véhicule/ pensée).

Perpétuellement, nous pensons que plusieurs variabilités liées à la fois à l'apprenant et aux stratégies pédagogiques, sont pour effet l'absence d'un stimulus polysémique¹³ et par conséquent un répertoire langagier et un registre lexical plus ou moins pauvres :

À l'apprenant : a) « parcoeurisme » passif, b) affect non soutenu, c) arrière-plan-idéologique sur l'apprentissage des langues, et si nous nous attachons à étudier ce point de la part des enseignants, nous pouvons réfléchir sur un fond d'images négatives, hâtives ou mal transmises vu que l'attitude de l'enseignant est décisive pour induire chez les élèves un véritable investissement sur une langue. Qui plus est, d'autant que l'enseignant se trouve dans la contradiction de faire face à ses élèves une pluralité linguistique et culturelle sans l'ambition de faire apprendre les langues étrangères et dans la contradiction de l'institution, il ne saurait pas aller à contre-courant pour une meilleure intégration des élèves dans le milieu scolaire (Dalgalian, G. (2000) : 125).

303

Aux méthodes pédagogiques dues, dans une optique lexicale (concepts et connaissances), à un cumul non organisé, non structuré d'un groupe d'éléments de raisonnement et de résolution réflexive diverse, ce qui entraîne une interruption au niveau du passage informationnel, interactionnel, immédiat et direct lors du processus de l'apprentissage du français. Dès lors, nous nous accordons à reconnaître que proposer un groupe de listes de traits pertinents associés à des spécifications de valeurs, comportant un potentiel informationnel définitionnel ou fonctionnel riche et contenant des saisies de sens qui vont bien servir l'entrée lexicale de départ ou de base, forme des structurations conceptuelles organisées afin d'éviter tout type de surplus incohérents. En guise d'exemple, nous avons le mot *école*, qui renvoie à : a) établissement ; b) institution ; c) groupe de personnes ; d) doctrine. Par

¹³ Le problème surgit quand les apprenants construisent des archétypes sémantiques mais sans aboutir à produire des effets multiples de sens de l'unité linguistique traitée. C'est le résultat d'un mécanisme d'une évolution dissociable de sens perçus comme non occurrents sur un continuum de polysèmes reliés entre eux. Le processus consiste donc, de relever une partie ou le « tout » des sèmes génériques communs reconnus et de les réutiliser dans un sens figuré ou abstrait. Concernant notre cas, l'unité recouvre la même acception que ce soit pour l'entourage contextuel (A) ou pour l'entourage contextuel (B) – une multitude infinie d'usages pour un choix de sens répétitif et ponctuel.

opposition à la présentation des polysèmes de façon structurelle, les valeurs attribuées au mot *école* renferment, chez les enfants, voire les locuteurs, une portée primitive partagée concrète *immeuble* et une charge émotionnelle *apprendre*. Le renvoi effectué aux concepts élémentaires de la description cognitive de l'unité *école* révèle que le prototype attesté « établissement scolaire + apprentissage » est bien adapté à ce qui a été auparavant avisé par les apprenants et est apte à exclure de façon spontanée et inconsciente les autres associations probables d'être admises dans d'autres constructions de langue.

Parce que les efforts sont plus ou moins coûteux en ressources cognitives et les combinaisons des informations proposées sont à la fois intrinsèques et extrinsèques, un travail de surcharge cognitive va certainement influencer sur la stabilité des surfaces de la prototypicalité et avoir pour répercussion la réduction de l'horizon de prévision des distinctions sémantiques basées en l'occurrence sur l'usage - impossibilité d'accomplir les transformations nécessaires par l'actualisation des effets sémantiques pluriels -.

1. CONCEPTION PROTOTYPIQUE, APPRENTISSAGE DES LANGUES ET DÉMARCHES

Un problème de construction d'un modèle exemplaire prototypique du lexique révèle ses enchainements et ses effets consécutifs au cours de la période de l'enfance, voire jusqu'à l'âge adulte, car pour produire une représentation adéquate en mémoire dans une dernière phase de l'élaboration de la signification et de l'entreprise inférentielle, il faudrait à l'apprenant, prédiquer, activer et adopter une chaîne de nœuds de sens voisins pertinents à celle de l'unité envisagée par une étude de décorticage, sans préconçu, qui, semble avoir inhibé toute décomposition sélective et empêché la réalisation d'un examen de correspondance même si une base de données contextuelles y est bien insérée. Une difficulté se perçoit, ici non uniquement comme étant le fait d'associer de manière valable à une forme linguistique une telle signification ; elle se traduit, de surcroît, comme une sorte de particularisation d'un emploi qui présente, soit sur le plan extensionnel ou sur le plan intensionnel, des indices de récupération mémorielle générale, ce qui revient à dire que l'élève, face à ce défi d'assignation, est censé, dans un premier temps élargir ces conceptions et définir, ensuite, de façon précise à quoi exactement ce mot se réfère.

Soit l'exemple suivant :

III. L'enfant traverse la rue.

IV. Une nouvelle idée me *traverse* l'esprit.

Ainsi que le pivot définitionnel du mot *traverser* est stable soit dans la phrase (iii) soit dans la phrase (iv), il serait quasi-impossible de spécifier une telle généralisation sémantique littérale ou de la manifester distinctement de manière à ce qu'elle apporte une optique oppositionnelle – non dans un jugement d'y attribuer des contraires mais d'envisager une interprétation correcte en concordance avec les différents environnements linguistiques existants –. D'ailleurs, il s'agit de renforcer la notion de contextualisation – établissement de la référence et de la description du mot au cours d'analyse par une spécification attributive de son contenu en tenant compte les propriétés sémiques et les configurations extralinguistiques de la situation référentielle – et d'enrichir la perception des élèves grâce à l'entourage de l'apparition d'une occurrence d'un mot et au système de la récupération particularisée.

Corollairement, notons que le passage d'un contenu renvoyant à un objet concret et un autre à un objet abstrait, est complexe et délicat : les zones de perception concrètes paraissent plus repérables, plus représentables et même plus riches que les zones abstraites, autrement dit, les traits de différenciation d'une description référentielle concrète sont accessibles par rapport aux traits qui correspondent à une description référentielle abstraite. Le mot *traverser* à partir de ces propriétés distinctes (+ passer, + d'un côté à l'autre, + route, + mouvement), apporte des données d'indications réductibles à un espace d'élaboration restreinte et précise quant à la première et la deuxième apparition. Une preuve d'aboutissement sémantique limité qualifie le mode de la disposition de la signification chez les apprenants et opère une modélisation monosémique de l'unité lexicale si l'on parle proprement dit des référents abstraits. Par conséquent, la présupposition du sens *traverser* qui est liée à une connaissance d'action ou de mouvement, c'est-à-dire à un acte physique de déplacement, a conduit les apprenants à réaliser un transfert analogique et automatisé du modèle (iii) au modèle (vi).

Effectuer un nombre de transformations au niveau de l'état de traitement du mot *traverser* est crucial ; il s'agit de peindre les relations qu'entretiennent les entités impliquées dans l'action qui sont « traverser/

rue », en ce qui concerne la phrase (iii), et « idée/ traverser/ esprit »¹⁴ pour la phrase (vi). Ce type de raisonnement doit permettre de comprendre comment la construction des planifications de la signification s'opère dans une situation particulière. Or, du fait que les prérequis d'un état initial tourne autour d'une idée puissante qui met en œuvre l'action *traverser* et définit son objet, il nous semble impossible de multiplier les reproductions mentales et expliquer les procédures différemment pour bénéficier d'une supposition correcte.

L'enseignant, afin d'inciter ses élèves à contribuer au processus de l'apprentissage lors même que plusieurs langues ou pratiques langagières¹⁵ interviennent et de leur fournir un outil d'agencements métalinguistiques structurels, il va falloir réclamer une théorie efficace et opter pour plusieurs procédés d'aide.

Une première démarche consiste à focaliser l'attention sur des propriétés pertinentes du concept en cours de traitement en s'appuyant sur les traits qui permettent de l'opposer par rapport à d'autres objets ou d'autres fonctions :

- V. Ce costume n'est pas neuf, mais il est encore *portable*.
- VI. Ce paquet est difficilement *portable*.
- VII. J'ai acheté un nouveau téléphone *portable*.

Après avoir lu les trois phrases, nous avons remarqué que seule la troisième lecture est envisageable du moment où les élèves se sont orientés immédiatement vers les caractéristiques du mot-cible *portable* induites par la présence du mot *téléphone*. Or, ils auraient toujours la possibilité, selon leur témoignage mental, de déceler une valeur de sens – censée être employée en fonction d'un acte énonciatif précis – sans revenir à l'évènement décrit

14 Portant, le rapprochement de catégorisation entre esprit, idée et « traverser » – assigner à ce réseau des organisations internes de similitudes – n'est pas toujours opérationnel. En effet, le problème résulte d'un manque de connaissances et de la difficulté d'intégrer dans l'ensemble des acquisitions préalables, des spécificités finalisée des représentations signifiantes.

15 Selon un courant appelé « language awareness », un ensemble d'objectifs ont été exposés par Christiane Perregaux de l'Université Genève à propos des pratiques de l'interculturel et du plurilinguisme au sein d'un établissement scolaire. Cette nouvelle école vise à a) « créer un pont entre la langue maternelle et une langue étrangère », b) valoriser une perspective métalinguistique capable de développer les aspects cognitifs chez les enfants, c) à « associer intérêt, curiosité et désir des langues ». Perregaux, C. (1967/1998). « Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire », Bulletin suisse de linguistique appliquée. Cité dans : Gilbert, D. (2000). pp. 122-123.

A noter que ce type de décloisonnement vise à entraîner les élèves à acquérir de nouvelles ressources linguistiques en langue étrangère à revaloriser l'opérateur psychométrique plurilingue.

dès que leur enregistrement n'est pas susceptible d'apparaître que dans une lecture exclusivement réservée à cette information (à titre de comparaison, rappelons que pour expliquer ce point, les sujets n'ont pas assez de modèles d'induction pour discuter un état d'affaiblissement et de ralentissement vis-à-vis des acceptions retenues du mot *portable* dans les phrases (vi) et (vii). Il ne s'agit pas de mesurer les fréquences des acceptions dans des présentations diverses. C'est une évocation apprise attestée unilatéralement qui a fait supprimer l'existence d'autres probabilités de décodage. Alors que cette opération n'est pas requise pour la compréhension des deux autres phrases, il paraît important d'appliquer d'autres contenus disjoints de sorte que les élèves sachent diriger leur lecture vers une réduction de sélection de sens déterminée.

Se demander, dans une étape de décision sur l'usage de *portable* dans les phrases (vi) et (vii), met en jeu des modifications et des liaisons indispensables : l'item lexical *portable* remplit des associations telles que : « ce costume n'est pas neuf, mais il est encore convenable – se dit d'un vêtement que l'on peut mettre, qui est acceptable, qui y est conforme ». Pendant cet instant, nous pouvons travailler sur des acceptions variables (le fait d'admettre d'assujettir une précision conceptuelle initiée à un recouvrement plurivalent d'effets de sens dont la saisie du contenu dépend d'un contexte¹⁶ particulier) et fixes (l'élève développe chez lui une facilitation de détection étant donné que la perception prototypique de la conception signifiante de l'unité en question est gouvernée par un mouvement de stockage automatique). La phrase (v) peut s'interpréter à l'aide d'un certain nombre de composantes n'ayant pas été aussi marquées dans le monde des images des élèves c'est-à-dire les composantes sémantiques non encore stimulés et réactivées dans le registre des sens du mot *portable* tel que « qui peut être porté » ou « tenu comme une mère qui porte son enfant dans ses bras ». Cette dernière donnée peut fonctionner comme un élément d'appui vis-à-vis de la troisième phrase et la réunion des deux couples servira à initialiser et à activer l'accès au lexique par le procédé de réactualisation des indications contenues dans chaque trou sémantique.

16 Linguistique ou extralinguistique, le contexte intervient généralement pour guider les activités de production et de compréhension et constituer des relations associatives entre l'unité-cible de signification et les autres formes ou structures de la cohérence propositionnelle et situationnelle. Dans un sens large, il inclut l'ensemble des éléments qui entourent l'unité en question (cotexte) ainsi que « les conditions d'énonciation [lesquelles] sont indissociables, à quelque niveau que ce soit, du processus d'assignation au sens », (Victorri, B. (1997). p. 48).

À tester la fiabilité d'une seconde démarche, il est à réexaminer une méthode de substitution et de transférabilité destinée à désigner les mots en langue arabe et à y faire correspondre des images proprement fructueuses sous forme d'une modélisation qui aurait pu étendre l'espace de possibilités ou sous forme d'un témoignage humoristique, d'une activité ludique, d'un conte fabuleux ou d'une coupure musicale étant donné qu'un mot ayant stimulé une seule représentation occurrente monopolisée sollicitée de façon incoercible, doit être diffusé dans un large réseau sémantique et identifié par le biais des relations associatives avec d'autres mots¹⁷.

En effet, quand la valeur sémantique attribuée typiquement à un mot se comporte indépendamment des autres valeurs possibles, elle élimine catégoriquement les autres apparitions constituées de potentiels informationnels distincts d'usages. A ce terme, il semble parfois sécurisant d'assurer un travail de transfert manipulable et explicite afin de développer les acquisitions basiques ou centrales et changer les élaborations schématiques à une seule présupposition commune et identique à toutes les situations d'énonciations. Dès lors que les processus mentaux qui entrent en jeu sont, pendant l'interprétation du sens, les mêmes en langue maternelle¹⁸, un transfert de désignation nominative peut enrichir la restructuration de l'architecture cognitive des apprenants.

17 Il est clair que l'apprenant, pour qu'il puisse élaborer une représentation mentale globale cohérente de la situation décrite, doit identifier le ou les mot(s) au cours de l'analyse et le/(s) mettre ensuite en relation avec les autres différentes unités lexicales. Il lui est intéressant d'inclure les informations délivrées par l'expression ou le texte aux connaissances préalablement acquises qui «[...] servent à enrichir la représentation que le sujet s'est construite à partir du texte, sur la base de l'interaction entre les informations apportées explicitement par le texte, un certain nombre de connaissances ou croyances préalables qu'il possède sur le monde, ainsi ce qu'il entend faire à partir de ce texte, et qui vont lui fournir l'occasion d'ajouter à cette représentation un nombre souvent important de significations d'origines extralinguistiques. », par l'intermédiaire de la déduction référentielle et de la construction inférentielle. Dernière, G., et François, J., (1997). *Sémantique linguistique et psychologie cognitive : Aspects théoriques et expérimentaux*, Presses Universitaires de Grenoble, p. 27.

18 Castellotti, V., et De Carlo, M., (1995). *La formation des enseignants de langue*, Paris, CLE International, Collection D. L. E., p. 78.

2. CONCLUSION

À la lumière de ce parcours, nous nous sommes occupé d'une question, pourtant elle a bien révélé ses histoires, ses cumuls, ses adaptations par habitudes et par accréditation passive, prolonge davantage ses constats dans le milieu scolaire. Il fait éclater une problématique liée à une théorisation de la sémantique lexicale et ses relations avec les approches cognitives, à la philosophie de l'éducation et aux calculs combinés entre école, langue et culture.

Dans un cadre sémantico-cognitif, notre travail repose sur un postulat principal qui stipule que toute unité lexicale est organisée sous forme d'une structure conceptuelle qui représente sa signification. A partir de cet appui théorique, il nous est pertinent de mettre en œuvre l'une des difficultés rencontrées lors de la production ou de la compréhension d'une expression linguistique, qui est le fait d'associer à un mot, décrit dans un contexte donné, une valeur sémantique prototypique et exemplaire – à l'égard des apprenants - pendant le processus de la construction des représentations et, qui comportent des informations de base, des sens ponctuels et des traits référentiels supposées être réalisés et valables tel qu'ils ont été emmagasinés dans le répertoire lexical des apprenants, dans tous les emplois et que ce soit les indicateurs fluctuants des contextes.

Important, donc, dans cette perspective, de faire apprendre à nos enfants, que les entités construites mentalement, sont déterminées à partir de leurs particularités sémiques observées en discours même si l'opération de la convocation à un référent est implicite dont la finalité est de permettre de révéler les éléments requis de la signification. Pour atteindre cet objectif, il va falloir accommoder des activités suffisamment réfléchies, créatives et ajustées aux difficultés de compréhension et de production relatives aux différents usages discursifs des unités lexicales.

A ce terme, nous voudrions savoir, au cœur des paradoxes entre apprendre un échange personnalisé et nourrir de fausses représentations hâtives sur les langues, si un acte de transmission, de retransmission de savoirs guidés et évalués, doit explorer les voies de la mobilisation des qualités linguistiques et cognitives (renforcement de l'imaginaire, la sollicitation du psychomoteur,...,etc.).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CASTELLOTTI, Véronique (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE Internationale.

DALGALIAN, Gilbert (2000). *Enfances plurilingues : Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Harmattan.

KLEIBER, Georges (1990). *La Sémantique du prototype*, Presses Universitaires de France.

KLEIBER, Georges (1999). *Problèmes de sémantique, la polysémie en questions*, Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires de Septentrion.

LAMBERT, Félix Prudent & al (2005). *Du Plurilinguisme à l'école, Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Transversales, V12, Peter Lang SA, Editions scientifiques européennes, Berne.

LE NY., Jean-François (1989). *Science cognitive et compréhension du langage*, Paris, PUF.

VICTORRI, Bernard (1997). « La polysémie : un artefact de la linguistique ? », *Revue de sémantique et de pragmatique*, n°2, pp. 41-62. ;

VICTORRI, Bernard & Fuchs, Catherine (1996). *La polysémie, construction dynamique du sens*, Paris, Hermès.