

Résumé

On croit, en général, que le vocabulaire professionnel est dépourvu d'émotions. Le but de cet article est de démontrer le contraire. Par souci didactique, il est fait recours à la notion de la structure psychologique du mot, en tant que phénomène principal dans les mécanismes assurant l'accès au vocabulaire dans la mémoire sémantique des apprenants. A partir de l'analyse théorique des recherches psycholinguistiques consacrées à ce problème, on propose une solution didactique : un ensemble d'activités créatives et émotionnelles à travers la médiation artistique et les TIC.

Mots-clés

Didactique des langues, médiation artistique, image, vocabulaire professionnel, émotions, TIC

Dans cet article consacré à « La médiation artistique » nous nous proposons d'étudier de nouvelles approches psycholinguistiques et didactiques dans l'acquisition du vocabulaire professionnel (LV2), dans le cadre de l'enseignement supérieur. Il convient tout d'abord de définir ce que nous comprenons par « vocabulaire professionnel ». Par « vocabulaire professionnel » nous entendons une langue de spécialité (ou un langage technique) qui est nécessaire à l'activité professionnelle des spécialistes.

Dans le cadre de cet article nous nous intéressons aux méthodes d'apprentissage via les TIC, visant à utiliser le potentiel d'expression artistique et la créativité de l'apprenant, afin de développer ses compétences lexicales dans le domaine de sa spécialité. Il sera donc question du processus didactique par lequel les termes techniques s'enregistrent dans la mémoire émotionnelle, grâce aux activités centrées autour des œuvres d'art visuel, dont la perception et la transformation créative sont assistées par les TIC.

1. L'accès aux mots dans le contexte langagier

Il semble pertinent de commencer par l'analyse de certaines données psycholinguistiques, révélant les mécanismes de l'accès aux mots dans le lexique mental en général, sans distinguer la spécificité du vocabulaire. Nous allons effectuer ces études autour de trois catégories : « image », « signe », « signification », qui sont les notions principales pour la médiation artistique dans l'acquisition des compétences lexicales. Pour construire des liens entre la partie théorique et la partie pratique de ce travail nous allons accompagner notre étude par des prescriptions pédagogiques, issues de l'analyse sous l'angle didactique.

De nombreux auteurs ont abordés les relations entre ces catégories : Fauconnier, Langacker, Lakoff, Johnson, etc. Bruner parle de trois principaux modèles de représentation subjective de la réalité : action, images et signes linguistiques [Bruner]. Ainsi, on peut constater que le traitement des informations s'effectue simultanément au sein d'au moins trois des principales modalités de l'expérience :

- 1) à travers *un signe* (méthode de codage de l'information par le discours verbal)
- 2) à travers *une image* (méthode visio-spatiale)

3) à travers *une impression sensorielle* avec domination des sensations tactiles (méthode sensorielle). En d'autres termes, quand nous comprenons quelque chose, nous le définissons verbalement, nous le voyons mentalement et nous le sentons.

Parmi les premiers scientifiques à attirer l'attention sur ce point, le psychologue russe Ouznadze est arrivé à la conclusion que le processus de liaison du mot et de l'objet a un caractère logique. Il existe un intermédiaire sous la forme d'une certaine « impression générale » qui comprend une variété *d'associations sensorielles, émotionnelles et sémantiques*. La base du nom donné est donc un certain « état que les sujets s'imaginent avec plus ou moins de certitude, ou, enfin, qu'ils 'vivent' sans aucune certitude consciente. Qu'en est-il de cet état, c'est une autre affaire ... disons juste que selon nos expériences, le fait de son existence devrait être considéré comme une vérité indiscutable » [Ouznadze 23].

Prescription didactique : *La méthode à proposer doit se baser sur la synergie des impressions sensorielles, émotionnelles et sémantiques. Il faut donc prévoir les sources de ces impressions, sous forme de supports pédagogiques, s'inscrivant dans les trois principales modalités de l'expérience: à travers le signe, l'image et l'impression sensorielle.*

Par souci didactique, il faut également prendre en compte l'interrelation de l'image et du mot qui est révélée lors de l'analyse des niveaux de réflexion mentale. Sur la base de nombreuses études théoriques et expérimentales sur les processus cognitifs, les chercheurs ont identifié trois niveaux de réflexion mentale : le niveau des processus *sensoriels-perceptifs* ; le niveau des *représentations*; et le niveau des processus de la création de la parole, de la *pensée conceptuelle*, de l'intelligence [Lomov]. Nous nous limiterons à une présentation synthétique des caractéristiques de ces niveaux.

Le niveau sensoriel-perceptif est le début de la formation et de la naissance d'une image mentale. Il correspond au niveau des *sensations* – autrement dit, au contenu primaire de la conscience. Rappelons que la sensation est « un phénomène psychophysiologique par lequel une stimulation externe ou interne a un effet modificateur spécifique sur l'être vivant et conscient » [Définition du *Grand Robert*]. Il y a encore peu de temps on parlait de son caractère primaire et indécomposable, mais les recherches en physiologie et en psychologie de ces dernières années ont démontré que la sensation humaine peut avoir une structure très complexe, combinant des modalités tactiles, visuelles, auditives et olfactives.

La perception est également *une réflexion sensuelle* de la réalité objective, mais la perception est le reflet visuel et imagé du monde dans l'intégrité de ses objets et ses phénomènes. La perception est inextricablement liée au sentiment qui en découle. Mais si le sentiment reflète des propriétés individuelles, la perception reflète des objets d'une manière holistique – c'est le résultat de l'interaction des sensations. Une des caractéristiques importantes de la perception est sa dépendance de l'expérience passée, des connaissances et des différences individuelles et psychologiques des personnes.

La prochaine étape de formation d'une image mentale est *la transition de la perception à la représentation* qui révèle une image secondaire de l'objet. Le rôle exclusif de la représentation consiste en une recreation mentale de la réalité lorsque sa perception directe est impossible. Les images-représentations forment une étape transitoire menant d'une seule image à la notion généralisée, opérée par la pensée. Contrairement aux sensations, aux perceptions et aux idées, la pensée est un processus de réflexion indirecte. Dans le processus de la pensée conceptuelle, l'homme opère des abstractions et des généralisations fixées par le biais des signes et des

systèmes de signes. L'image et le signe (le mot) – c'est la réflexion réalisée comme une sorte d'organisation des processus matériels dont ils sont porteurs.

En effet, le mot imprègne *tous les niveaux de réflexion mentale*. Il garantit un côté significatif et catégorique de la perception, une généralisation, une différenciation et une durabilité de l'image-représentation. Les formes imagées et conceptuelles dans le processus cognitif réel sont organiquement liées. Le passage du mot à l'image, les processus de concrétisation et de spécification de l'objet perçu sont basés sur un système de connexions polymodales. En parlant du transfert mutuel et réciproque entre le discours verbal et les formes figuratives de réflexion mentale, Ananiev note que dans le développement mental de l'homme, tout comme dans le développement spirituel de l'humanité, il y a deux tendances qui sont étroitement liées : la transformation de toutes les images de n'importe quelle modalité dans un schéma visuel (la tendance de visualisation de *l'expérience sensorielle*) et le développement de la fonction significative de la parole par le biais du travail d'*abstraction* et de *généralisation* de la pensée. [Ananiev].

Prescription didactique: *le dispositif pédagogique, ayant pour but l'acquisition des items lexicaux doit assurer la transition de l'input langagier à travers les trois niveaux de réflexion mentale : le niveau des processus sensoriels-perceptifs ; le niveau des représentations; et le niveau de la pensée conceptuelle. Contrairement à la plupart des méthodes « classiques », l'originalité de notre approche consiste en un renforcement du composant émotionnel dans la structure de la réflexion mentale (stimulation de la réflexion sensorielle). La formation des images mentales des mots (au niveau des représentations) peut s'appuyer sur les images explicites (telles que les œuvres de la médiation artistique), s'inscrivant dans la dimension des abstractions et des généralisations (stimulation de la pensée conceptuelle) – ce qui est bien entendu à vérifier.*

Rappelons que dans « l'ancien » cadre de recherches linguistiques, dans les approches logiques-rationalistes, le « signe » était interprété comme une substance matérielle idéale, c'est-à-dire une unité bilatérale de la langue, reliant d'une manière volontaire le signifié (le contenu mental) et le signifiant (la structure acoustique et articulatoire).

Si l'on considère la langue comme un système autonome de signes, cette compréhension du signe linguistique ne provoque pas d'objections particulières. Mais dans le cadre de la science cognitive cette approche a été mise en doute. Selon une vision plus dynamique, le signe peut être considéré comme un événement de *communication* qui réunit la représentante, l'objet, l'interprétante et l'interpréteur [Merrel] en un seul ensemble qualitativement différent. Dans cet événement de communication le signe est une chose qui sert pour quelqu'un (l'*interpréteur*) en tant que la représentante de quelque chose (l'objet), en raison d'une certaine *caractéristique* ou *propriété*.

Prescription didactique: *Les activités, faisant partie du dispositif pédagogique en perspective de cette recherche, doivent s'inscrire dans le cadre des pratiques communicatives interprétatives avec le repérage des caractéristiques ou propriétés des éléments du système sémiotique impliqué. Dans notre cas, de l'apprentissage autour des médiations artistiques, on peut prévoir des tâches créatives reposant sur le repérage des propriétés communes des univers référentiels différents (iconiques et langagiers) sur le terrain de leur compatibilité émotionnelle-conceptuelle (à l'issue d'une démarche interprétative entre le « sensible » et « l'intelligible »).*

Un regard encore plus progressif sur le problème de l'accès au mot caractérise de nombreux chercheurs qui voient dans le mot le reflet de l'esprit humain [Zalevskaya 1990 ; Klukanov]. Klukanov considère la sémiologie comme « la traduction, ou le rapport dynamique qui existe entre le signe, l'objet et l'interprétant » [Klukanov 18]. La nature du signe consiste, ainsi, en ce qu'une certaine idée doit recevoir *une interprétation dans une autre idée*, etc. A ce titre Klukanov conclut que la sémiologie en tant que traduction « crée un univers de communication multidirectionnelle et multidimensionnelle – un hologramme sans fin, dont les différents aspects sont caractérisés par différents degrés de la clarté » [Klukanov 18].

Cette façon est bien conforme à l'hypothèse holographique de stockage et de lecture de l'information élaborée par Zalevskaya, qui permet « d'éclaircir les mécanismes d'insertion du mot comme une unité du lexique dans un système *multidimensionnel* des liens » [Zalevskaya 1990, 161].

Luria, qui étudiait le mot du point de vue de la neurolinguistique, a aussi attiré, à plusieurs reprises, l'attention sur le fait que, derrière le mot, il y a toujours un système multidimensionnel de liens (audio, situationnels, conceptuels), qui varient en fonction d'un certain nombre de facteurs [Luria 1973, 139].

Ainsi, la sémiologie, en tant que traduction, représente un processus de génération des connaissances, c'est-à-dire la médiation de l'expérience directe par le biais des signes, dans laquelle les limites entre l'objectif et le subjectif sont constamment créées et modifiées. [Klukanov]. Les interprétants du signe fixent les résultats de l'opération sémiotique appelée « *le signe contre le signe* ». Par conséquent, chaque signe, pour être compris, demande une interprétation, c'est-à-dire une traduction.

Prescription didactique : *le développement des compétences lexicales peut se traduire dans les termes de la construction du vocabulaire subjectif, disons « approprié », dont les composants sont organisés dans les systèmes multidimensionnels des liens. Il paraît logique d'inclure, dans le dispositif pédagogique, construit autour des médiations artistiques, des tâches sur l'interprétation (du contenu et /ou de l'expression de l'input iconique et langagier), basée sur le principe d'homologie qui intervient pour assurer l'accès au sens par la convocation de la structure sémantique comparable (l'espace intelligible). Parmi les activités prévues dans le cadre de cette méthode, doivent également figurer, entre autres, celles qui sollicitent le repérage des corrélations sémiotiques via la médiation des composants objectifs et subjectifs de l'expérience des apprenants.*

Rappelons que l'expérience du monde (l'interaction avec le monde et l'action sur le monde) inclut l'expérience de la langue, qui elle-même représente un milieu hors duquel l'existence humaine est inimaginable. Ainsi, la langue est un milieu dans lequel et par lequel la personne *interagit* avec le monde. La langue est un produit de notre *interaction* avec le monde. Il en résulte que le signe est « une substance empirique (un composant du milieu), qui est en relation indirecte, dans le cadre d'une causalité mutuelle, avec un autre objet empirique comme un composant du milieu » [Kravtchenko 238-39]. En effet, le milieu étant divers et variable, l'ensemble des associations, c'est-à-dire « l'expérience du signe » (l'information affectée à ce signe) peut ainsi varier. Cela s'explique par le fait que le mot se trouve en liaison spatio-temporelle avec une multitude d'autres substances matérielles formant son contexte existentiel, la modification de ce contexte produisant le changement de l'ensemble des liens et de la nature, autour du mot.

L'accent mis sur la multiplicité des formes de représentation de ce qui se cache derrière le mot, s'oppose à « l'égalitarisme » inévitable lors de la reconnaissance traditionnelle de l'équivalence des significations pour tous ceux qui les utilisent. Fauconnier rappelle que même des significations « simples » que nous utilisons dans la vie quotidienne, ne sont pas « simples » : derrière elles il y a des opérations cognitives complexes qui ne peuvent pas être directement transmises par des formes linguistiques. Il souligne que la langue visible ne représente que le sommet de l'iceberg des constructions invisibles de la signification qui fonctionnent au moment où nous pensons et parlons [Fauconnier]. Cette vision du sens du mot est partagée par d'autres linguistes cognitivistes, tels que Langacker, Lakoff, Johnson, etc., qui ont tangiblement démontré, par leurs recherches, que notre perception passe par des « modèles cognitifs idéalisés », liés à notre *expérience intellectuelle et émotionnelle*.

Dans la même logique, Zalevskaya indique le besoin de distinguer *deux types de signification*. Le premier, compatible avec les définitions des dictionnaires, se verbalise et peut être conditionnellement nommé comme la signification systémique générale. Le deuxième type représente la signification « pour soi-même » ; c'est une structure psychologique du mot, sa « *signification psychologique* ». Selon Zalevskaya, le mot est une clé pour plusieurs produits de différents procédés de traitement accompli, par l'individu, à partir de son expérience polyvalente de l'interaction avec le monde extérieur *qui ne se prêtent pas toujours à la verbalisation*. [Zalevskaya 1999].

Prescription didactique : *La signification psychologique des mots peut être considérée comme une partie intégrante des objectifs pédagogiques dans l'apprentissage des items lexicaux. Pour cette raison, l'acquisition du vocabulaire doit passer, entre autres, par l'étape de l'interprétation multidimensionnelle pour créer des liens avec l'expérience intellectuelle et émotionnelle de l'apprenant. C'est pourquoi il semble important de sensibiliser les étudiants à repérer, ressentir et exprimer (sans l'obligation de verbaliser) des nuances conceptuelles, émotionnelles et estimatives, dans la signification des mots cibles, lors de l'exécution des tâches.*

2. L'accès aux mots dans le contexte du fonctionnement mnésique

L'analyse des facteurs psycholinguistiques, assurant l'accès au mot, ne serait pas juste si nous ne prenions pas en compte le fait que *le même item lexical partage des formes différentes de représentations*, par exemple: des savoirs perceptifs non-verbaux et des savoirs langagiers [Paivio], des représentations iconiques et des représentations conceptuelles-logiques [Klix and Hoffman], etc. La question qui s'impose dans le cadre de notre recherche, lié à l'utilisation des images dans l'acquisition des items lexicaux, concerne les relations entre ces formes de représentations. Selon Paivio, le seul lien possible entre les représentations perceptives non-verbales (« imogènes ») et les représentations verbales (« logogènes ») est établi par le biais d'un accord subjectif entre les deux systèmes. Ce principe est reconnu par la plupart des spécialistes en didactique des langues, ce qui se manifeste dans l'utilisation de nombreux supports iconiques en cours de langue. De même, beaucoup de manuels ressemblent aux galeries d'art avec une gamme, parfois injustement excessive, de tableaux, photos, affiches, etc. Sans vouloir diminuer l'utilité de ces instruments pédagogiques non verbaux, on peut mettre en doute « la garantie » de déclenchement du mécanisme assurant l'établissement des liens entre les systèmes représentatifs dans la gestion mentale des apprenants.

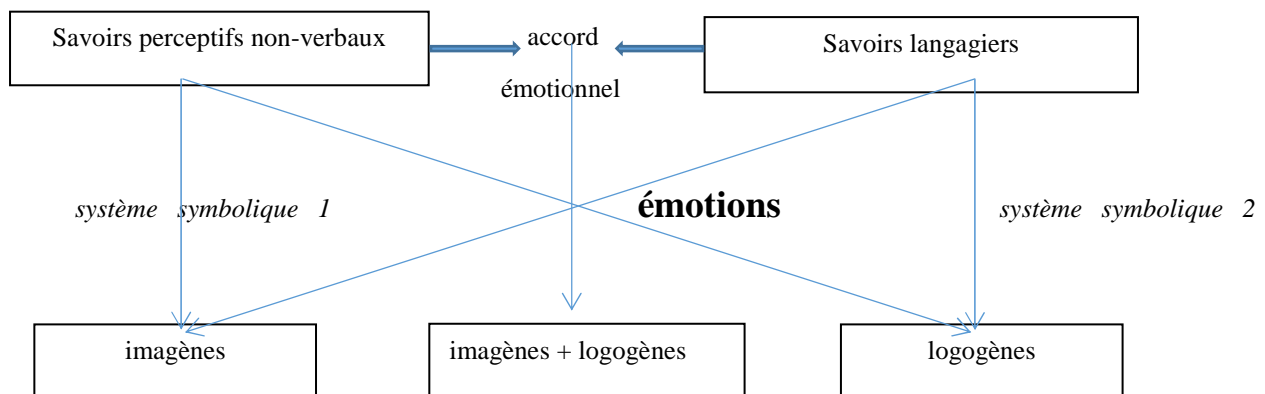
A noter que l'accord entre le système des imagènes et celui des logogènes ne s'établit pas automatiquement, malgré la volonté de l'auteur du manuel, qui a choisi les supports iconiques

selon ses propres critères. Si l'on veut que les systèmes représentatifs soient reliés, entre eux, naturellement, en produisant des images mentales personnalisées (ce qui augmente les capacités de mémorisation), il faut s'appuyer sur l'expérience personnelle des apprenants, en leur laissant **le choix**.

Pour mettre ce principe en œuvre dans la pratique d'apprentissage /d'enseignement, il paraît pertinent de prendre en compte le fonctionnement du mécanisme par lequel s'établit l'accord entre les imagènes et les logogènes. À la lumière des travaux psycholinguistiques de Luria [Luria], qui a démontré le rôle principal des émotions dans le filtrage de l'information, pour qu'elle soit censée être enregistrée dans la mémoire à long terme, nous avons proposé, dans une précédente publication, l'hypothèse suivante: *ce sont des émotions qui unissent les deux systèmes de représentations et assurent l'appropriation du vocabulaire par l'apprenant* [Haan 200].

Pour visualiser ce processus en essayant de définir le rôle de la composante émotionnelle dans la production des images mentales, nous proposons d'étudier la figure ci-dessous, qui a été créée à partir du modèle de double codage de Paivio [(Paivio):

Figure 1. Représentation des savoirs dans la mémoire sémantique [Haan 201].



Cette figure met en évidence le rôle de médiateur joué par des émotions, dans la création des représentations monomodales par les voies indirectes (imagènes et logogènes) et, surtout, dans la construction des représentations mixtes (imagènes+logogènes), qui s'établissent directement par le biais de l'accord entre les savoirs perceptifs non-verbaux et les savoirs langagiers.

Bien sûr, il ne faudrait pas se satisfaire d'une trop rapide conclusion au sujet de l'émotionnel, sans prendre en compte une autre modalité des représentations sémantiques, en l'occurrence la corrélation entre les représentations iconiques (la forme non-discrète) et les représentations logico-conceptuelles (la forme discrète). Il paraît évident que la composante logico-conceptuelle ne doit, en aucun cas, être négligée dans le dispositif pédagogique ayant pour but la construction du vocabulaire subjectif.

Poursuivant un travail commencé en 2014 [Haan] nous nous poserons deux questions par souci didactique de faciliter la mémorisation et la souvenance des items lexicaux:

- 1) *Quelle forme de représentation est la plus stable pour assurer l'évocation spontanée des items lexicaux en cas de besoins communicatifs?*
- 2) *Comment impliquer des émotions afin d'accorder les deux systèmes symboliques?*

Pour répondre à ces questions, il faut évidemment s'appuyer sur les résultats de recherches concernant la compréhension de l'émotionnel et son implication dans le processus de la cognition dans l'apprentissage des langues.

Actuellement, quand la plupart des linguistes admettent la présence de la composante émotionnelle et de la composante logico-conceptuelle dans les items lexicaux, la problématique, qui surgit pour la didactique des langues, concerne le repérage de la dominante assurant la réussite de l'acquisition du vocabulaire subjectif. La composante logico-conceptuelle, ayant servi de base fondamentale à l'apprentissage au cours des siècles, ne paraît plus être le seul pilier sur lequel pourrait reposer la cognition dans le cadre de l'apprentissage des langues. L'idée de la prédominance émotionnelle a été mise en évidence par de nombreuses recherches scientifiques.

En *psychologie*, par exemple, les émotions sont démontrées comme étant « un critère de saillance » dans la mémorisation de l'information [Rusinek]. L'un des modèles les plus importants dans ce domaine est proposé par G.H. Bower [Bower] qui préconise une conception de l'architecture de la mémoire centrée autour des émotions.

A partir des modèles de réseaux associatifs de J.R. Anderson [Anderson], il conçoit que la mémoire à long terme représente un réseau sémantique en forme « de nœuds émotionnels ». Selon lui, c'est « la tonalité émotionnelle » de l'information qui en guide le traitement et l'organisation dans la mémoire : « Dans cette conception, lorsqu'une information est activée, elle active en retour l'émotion à laquelle elle est reliée. Si l'émotion est suffisamment activée, l'activation se propage à l'ensemble des informations qui lui sont accordées: les étiquettes verbales communément associées à cette émotion » [Rusinek 27-28].

Prescription didactique : *les tâches, prévues dans le cadre de notre méthode, doivent cibler les charges affectives des représentations multimodales (logogènes+imagènes) des items lexicaux pour assurer leur rappel libre dans les situations, quand la mémoire sémantique sera sollicitée. Dans ce but il faut chercher le moyen de sensibiliser les étudiants à « la tonalité émotionnelle » de l'input langagier, en corrélation avec les supports de la médiation artistique adaptés au contexte professionnel.*

3. L'accès aux mots dans le contexte professionnel

Les questions qui se posent, à la suite de cette analyse théorique de l'accès aux mots dans le fonctionnement langagier-mnésique, sont les suivantes: *Comment construire des liens entre les mots appartenant au domaine professionnel et ceux appartenant au domaine personnel, surtout si les jeunes apprenants n'ont pas encore acquis d'expérience, ou du moins suffisamment, dans leur métier ? De même, la plupart des gens se doute de la présence des émotions dans le contexte professionnel. Comment alors rechercher les « racines » émotionnelles et estimatives dans la signification des mots qui semblent être privés de la « terre » émotionnelle?*

A l'issue de l'analyse de ce problème dans le cadre théorique de la psycholinguistique et de la psychologie, on propose une solution didactique basée sur trois notions principales : « métaphorisation », « image » et « émotion ». Nous supposons que le développement du vocabulaire professionnel peut s'appuyer sur les métaphores iconiques, émotionnellement et conceptuellement compatibles avec les significations des mots cibles.

Pour expliquer la démarche de ce principe, rappelons la définition de la « métaphore », proposée par *Le Petit Robert*: « processus de superposition implicite de champs sémiques différents, permettant de structurer un domaine source X par le prisme d'un domaine cible Y, et donc d'en parler ».

Eve Sweetser affine encore cette définition en précisant que: « Metaphor allows people to understand one thing in terms of another, without thinking that the two are objectively the same » [Sweetser 8].

Se pose alors la question: y a-t-il de la place pour les métaphores dans le vocabulaire spécialisé ? Pour pouvoir y répondre, nous allons avoir recours aux recherches de Denis Jamet, qui a mis en évidence l'idée de métaphorisation dans la perception du vocabulaire spécialisé de l'Internet : « Le langage d'internet est ce qu'il est courant d'appeler une langue de spécialité ou un technolecte, c'est-à-dire plus simplement un langage technique. Cependant, il ne fait pas exception à la règle et, tout comme le langage « ordinaire », nombre de métaphores l'émaillent, contrairement à l'opinion longtemps admise selon laquelle les langues de spécialité – supposées totalement objectives – ne recouraient pas à une figure empliée de subjectivité comme la métaphore » [Jamet 40].

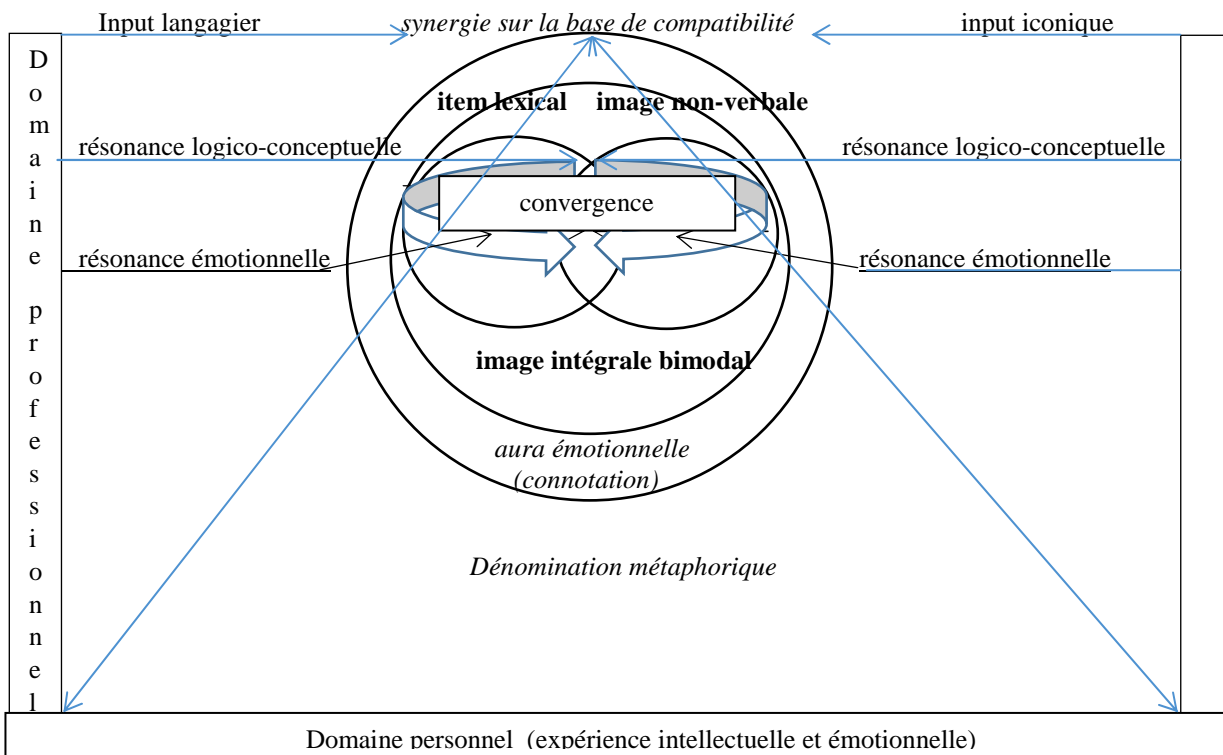
De nombreux linguistes remarquent les rôles principaux des métaphores, en l'occurrence celui d'*appréhender*, de *structurer* et de *modeler* la nouvelle perception de la réalité [English; Johansson ; Jamet ; etc.]. Dans le cadre de l'apprentissage des langues, telle réalité est représentée par le nouvel input linguistique dans un contexte compréhensible (« meaning-focused input»). Ainsi, nous ne pouvons que rechercher, par souci didactique, les moyens de stimuler la création des métaphores dans le processus de l'acquisition des nouveaux items du vocabulaire professionnel.

Mais la valeur des métaphores dans l'apprentissage ne se limite pas à ces rôles cognitifs. Leur potentiel didactique est beaucoup plus large. Pour le mettre en évidence nous allons encore nous appuyer sur le travail de D. Jamet pour rappeler que dans l'émergence des métaphores « le besoin pressant de terminologie s'est fait sentir, et où l'on a eu recours à une dénomination métaphorique, plus ou pas ressentie comme telle » [Jamet 42]. Les mots-clés à souligner dans cette citation sont « *sentir* » et « *ressentir* ». Car cela relève des liens entre les métaphores iconiques, en tant que médiateurs artistiques, et le domaine émotionnel des apprenants, impliquant une solution didactique qui se dessine pour le développement des significations psychologiques des mots dans leur vocabulaire professionnel. Comme il a déjà été mentionné, cette solution s'appuie sur *la compatibilité conceptuelle-émotionnelle* entre les métaphores iconiques et les significations des mots cibles actualisées dans le contexte adapté aux besoins professionnels des étudiants. La compatibilité concernée se traduit en termes de résonances (*émotionnelles* et *logico-conceptuelles*) qui participent à la construction de la signification psychologique des items lexicaux ciblés. Précisons ce que nous entendons par ces termes.

Dans le cadre de cette recherche, les *résonances émotionnelles* sous-entendent une convergence des ressentis autour d'un item lexical et d'une image iconique, perçus comme compatibles sur le plan émotionnel. Cela veut dire, que les deux types de représentations (verbales et non verbales) se trouvent liées par une association émotionnelle, car tous les deux (l'item lexical et l'image non verbale en corrélation) évoquent, chez l'apprenant, des sentiments qui se ressemblent. Par *résonances logico-conceptuelles* nous entendons le processus intellectuel de repérage des ressemblances entre deux domaines conceptuels différents. Les résonances de ce type surgissent à travers des systèmes et procédures de conceptualisation (repérage, focalisation, métaphorisation, schématisation, catégorisation, abstraction, comparaison, etc.) qui s'appliquent, de façon réfléchie ou spontanée, dans la procédure du codage symbolique.

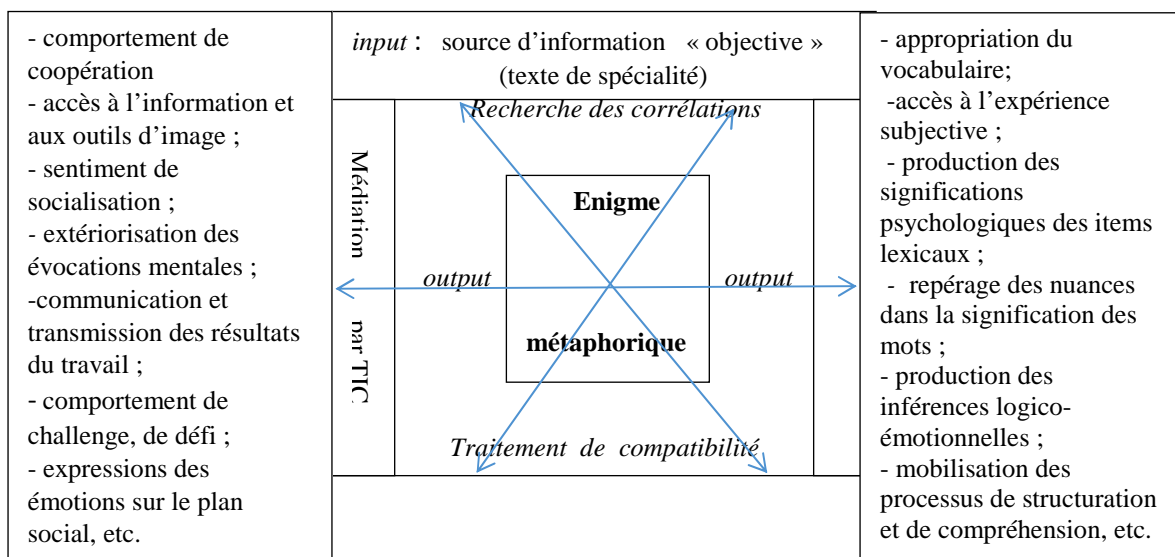
On suppose que ces deux types de résonances (*émotionnelles* et *logico-conceptuelles*) participent à la construction des significations psychologiques des items lexicaux (voir *figure 2*).

Figure 2. Construction de la signification psychologique de l'item lexical via la médiation artistique



Notre idée consiste donc à impliquer trois domaines de l'environnement social : professionnel, culturel et personnel, et à créer les conditions favorables au dépassement des limites cognitives conceptuelles par le biais de l'évocation des résonances émotionnelles dans la perception synergique de l'input bimodal (des textes spécialisés en langue étrangère et des œuvres artistiques accessibles via l'Internet). La méthode est centrée autour de mini tâches représentant des énigmes métaphoriques à résoudre ou à créer et partager avec ses pairs et le professeur. Pour visualiser l'organisation du travail nous proposons d'étudier la figure ci-dessous.

Figure 3. Le cycle d'apprentissage via la médiation artistique et TIC



4. Types de tâches proposées

Dans le cadre de la méthode élaborée, nous proposons neuf types de tâches relatifs aux différentes opérations cognitives-sensorielles et modalités, et aux différents outils technologiques. Nous les détaillons dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1. *Caractéristiques des tâches*

Tâches	Opérations cognitives-sensorielles	Outils technologiques	Modalités
1. <i>Completing</i> (au niveau des syntagmes)	Identification d'un référent langagier compatible avec l'image (repérage des nuances conceptuelles, émotionnelles et estimatives dans la signification des mots-cibles par le biais de la réflexion logique et sensuelle)	TIC (accès au contenu artistique des tâches sur la plateforme pédagogique)	Individuel
2. <i>Choosing</i> (au niveau des syntagmes)	Repérage des propriétés communes des domaines référentiels différents (professionnels et artistiques) sur le terrain de leur compatibilité émotionnelle-conceptuelle	TIC (accès au contenu artistique des tâches sur la plateforme pédagogique)	Individuel
3. <i>Matching</i> (au niveau des syntagmes)	Repérage des corrélations sémiques entre les composants de deux domaines de référence convoqués (interprétation des métaphores proportionnelles)	TIC (accès au contenu artistique des tâches sur la plateforme pédagogique)	Individuel
4. <i>Matching</i> (au niveau des phrases)	Repérage des corrélations isotopiques entre des énoncés verbaux et des énoncés iconiques	TIC (accès au contenu artistique des tâches sur la plateforme pédagogique)	Individuel
5. <i>Associating</i> (au niveau des énoncés)	Interprétation et mise en corrélation des propriétés des domaines référentiels différents (professionnels et artistiques) sur le terrain de leur compatibilité émotionnelle-conceptuelle	TIC (accès au contenu artistique des tâches sur la plateforme pédagogique), outils d'image	Individuel
6. <i>Researching</i> (au niveau des énoncés)	Repérage des traits de l'analogie entre des énoncés verbaux et des énoncés iconiques; analyse des facteurs objectifs et subjectifs de la compatibilité détectée	Outils d'image, TIC (accès aux galeries d'images via l'Internet)	Individuel
7. <i>Creating</i> (au niveau des énoncés)	Construction des représentations mixtes (imagènes+logogènes) par le biais de l'accord émotionnel entre les savoirs perceptifs non-verbaux et les savoirs langagiers; réaménagements expressifs (des « retouches sensibles »)	Outils d'image, TIC (accès aux galeries d'images via l'Internet)	Individuel
8. <i>Interacting</i> (à tous les niveaux syntaxiques)	Extériorisation du travail mental; communication des résultats; partage et prise en considération du point de vue de l'autre	TIC (outils d'interaction: emailing, plateforme pédagogique, Facebook, etc.)	Collaboratif
9. <i>Blogging</i> (à tous les niveaux syntaxiques)	Extériorisation du travail mental sur le plan social avec plus de précisions; prise de conscience de son originalité, de sa propre compétence, de son appartenance à la culture et à l'histoire	Outils d'image, TIC (outils de blogging : Blogger, WordPress, Tumblr, etc.)	Collaboratif

En tant qu'exemple, on a développé un ensemble de tâches, destiné aux étudiants des départements Info-Com et Informatique (IUT), dont le vocabulaire professionnel est lié à la notion de « données » (data). Les activités proposées font partie d'un scénario thématique, rattaché au texte d'actualité par Nabeelah Shabbir, publié dans *The Gardian Weekly* du 22.08.14. Rappelons que sans la connaissance du texte, la résolution des énigmes métaphoriques est impossible, car toutes les tâches sont élaborées « sur mesure », selon la compatibilité du contenu langagier (le texte) et du contenu iconique (les œuvres artistiques abstraites). Pour cette raison nous nous permettrons de reproduire le document textuel en totalité. Il est également à noter que les œuvres artistiques se transforment en métaphores iconiques selon des critères très subjectifs reliés à l'expérience émotionnelle et intellectuelle de l'individu, raison pour laquelle les tâches 1-5 ci-dessous peuvent donner lieu à une interprétation différente de la nôtre. En tous cas, malgré cette subjectivité de la perception, nous proposons d'étudier le principe de ces activités pour les adapter à ces dimensions personnelles dans le cadre des tâches qui suivent (6-9). Pour améliorer la transparence des métaphores iconiques et faciliter le repérage de leur connotation textuelle, nous avons indiqué les parties du texte impliquées directement dans la résolution des énigmes métaphoriques et, également, fourni les consignes, les modèles et les clés (missing words /strong options) pour les tâches proposées.

Le texte

Nabeelah Shabbir

Data can help “make sense of our world”

Convincing people of *the power and potential of data* is the biggest obstacle to progress, according to author and academic Victor Mayer-Schonberger.

The author and oxford Internet Institute professor told the audience of Wikipedia experts and volunteers that “*less than 1% of the world’s data is still analogue*”, but that there is still “*a trade-off between the quality and quantity of data points*”. He asked if we should aim *to collect more data, try to prioritise gathering higher-quality data*.

Charting the evolution of small data, which shaped how we made sense of the world around us, he believes that collecting data could be cheap, as could the cost of analysing it. “Small data – like Newton’s law of gravity – gave us shortcuts. Einstein took it one step further and captured relativity.”

Mayer-Schonberger said we need to “*embrace the messiness*” of data. “One example of this is Google translate, which came to being from previous failed experiments with machine translation from the 1950s onwards.

Nothing happened until the end of the 1980s, when IBM’s brilliant engineers had the idea of improving *algorithms of languages*. It was only Google, 10 years later, who saw that what was *missing* was data. They fed the entire world wide web into the project, and it didn’t matter if the correlations were messy.”

The same goes for everyday, more human examples. Doctors in Toronto used *a big data approach* to save the lives of premature babies; establishing their vital signs helped them to predict if they were vulnerable to infections.

The data was messy, the findings were correlations. But it helped the doctors to find the first steps, which meant ensuring medications were delivered, and thus lives being saved. In this way, *big data gives us a new perspective on reality*.”

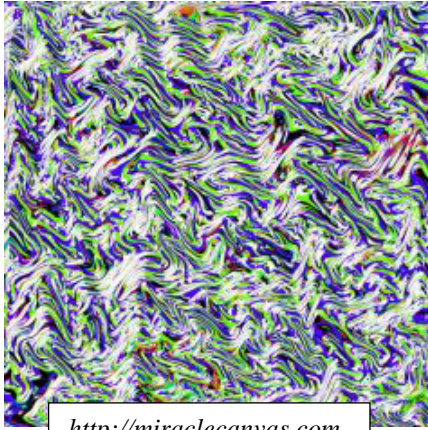
Ultimately, Mayer- Schonberger argues, *the value of data lies in reusing it*. In Britain, he pointed to the example of the NHS, which uses data to analyse different prescription cultures across the country, and can extrapolate new ways to save money.

For Mayer- Schonberger, society does not lack expertise and tools, *because more people are choosing a career with data at the forefront*. But *data is missing, and access to data needs improving*.

Les tâches

Tâche 1. Complete the titles of the art works with the best words from the text. All the images refer to “data”.

For example,



<http://miraclecanvas.com>

missing word: ***the messiness***

Embracing ... of data



[http://simonkenny.artweb.](http://simonkenny.artweb)

missing words: ***power, potential***

The ... and ... of data



<http://thewowstyle.com>

missing word: ***access***

The ... to data



<http://photography.tutsplus>

... *between ... of data points*

missing words: *a trade-off, the quality and quantity*

Tâche 2. Choose the best title for this picture relying on your emotional perception of the text.
The words in the box may be helpful.

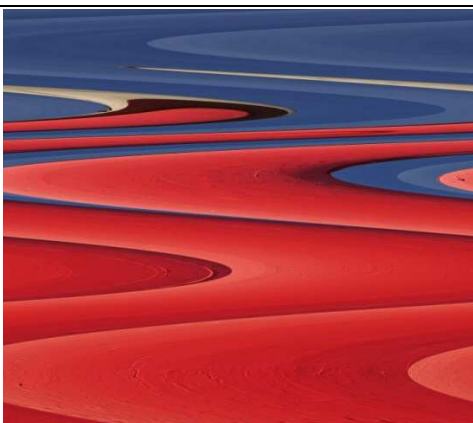
collecting data, the value of data, charting the evolution of small data, a big data approach

For example,



<http://biehdwalls.com>

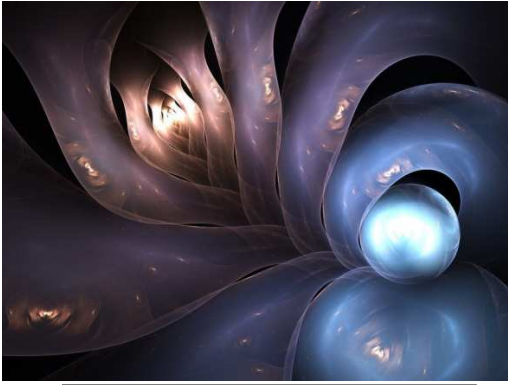
“collecting data”



<http://digital-photography-school.com>

_____???

Strong option: *“a big data approach”*



<http://hd.cool-wallpapers.us>

_____ ??? _____

Strong option: *“the value of data”*



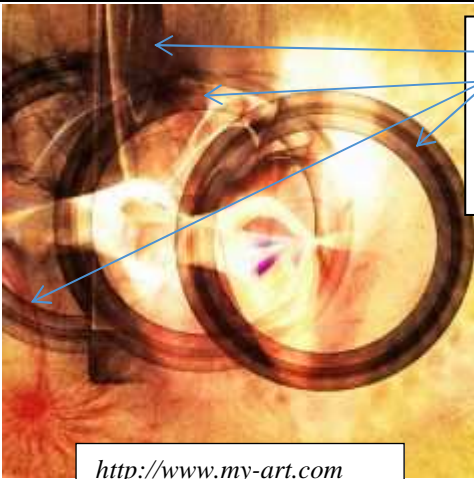
<http://thewowstyle.com>

_____ ??? _____

Strong option: *“charting the evolution of small data”*

Tâche 3. Match the underlined words with the elements of the picture relying on your emotional perception of the contexts.

For example,



<http://www.my-art.com>

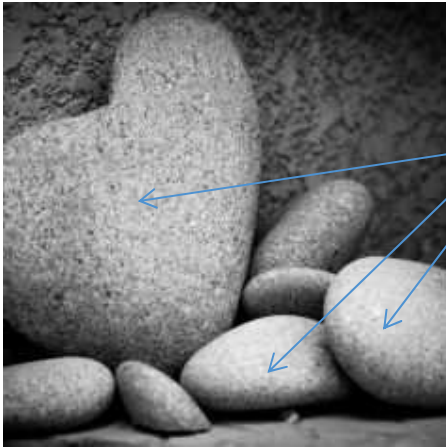
The data was messy, the findings were correlations.



<http://www.123rf.com>

“He asked if we should aim to collect more data, or try to prioritise gathering higher-quality data.”

Strong option:



“He asked if we should aim to collect more data, or try to prioritise gathering higher-quality data.”

Tâche 4. Match the pictures with the following quotations from the text relying on your emotional perception of the context.

“More people are choosing a career with data at the forefront.”

“The value of data lies in reusing it.”

“But data is missing, and access to data needs improving.”

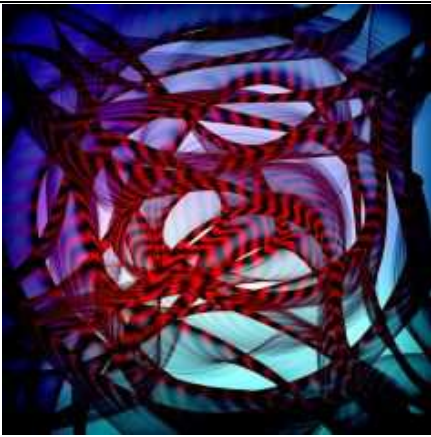
“...big data gives us a new perspective on reality.”

For example,



<http://photography.tutsplus.com>

“...big data gives us a new perspective on reality.”



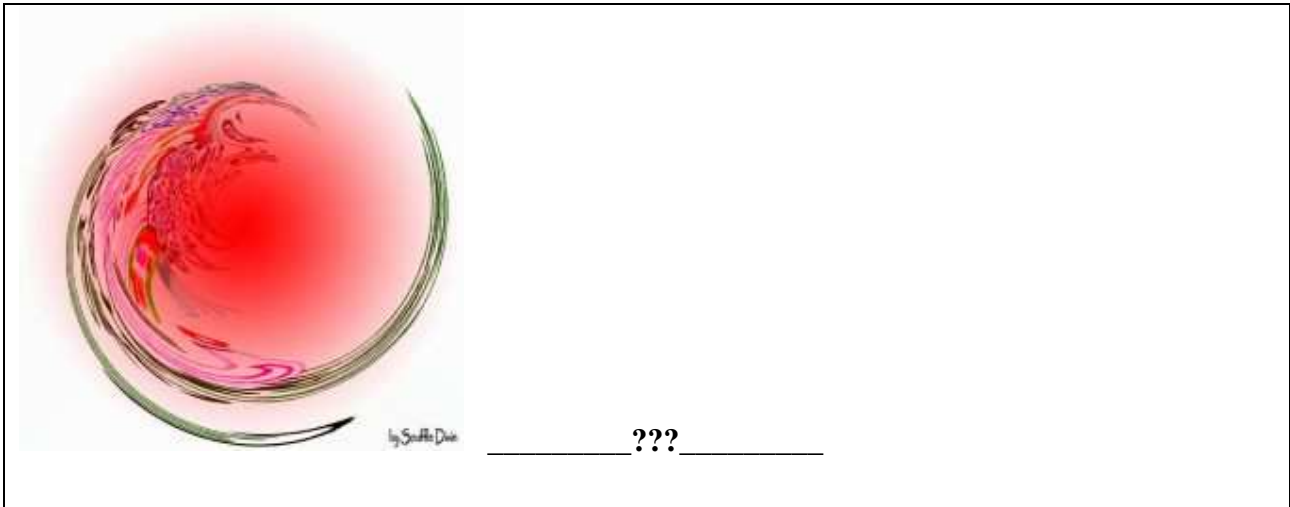
???

Strong option: *“But data is missing, and access to data needs improving.”*



???

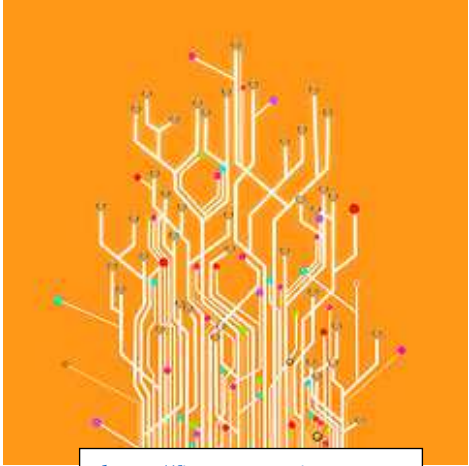
Strong option: *“More people are choosing a career with data at the forefront.”*



Strong option: *“The value of data lies in reusing it.”*

Tâche 5. Which “tree” image would you associate with the contents of the phrase *“less than 1% of the world’s data is still analogue”*.

- Match the characteristics in the box to the images according to your emotional perception.
- Create the hybrid pictures by completing the images with the corresponding words. Use the image tools of your computer.

<i>1% / analogue / 99% / digital</i>	
 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin-top: 5px;"> http://fineartamerica.com </div>	<p style="text-align: center;">_____ ??? _____</p>

Strong option: **99%, digital**



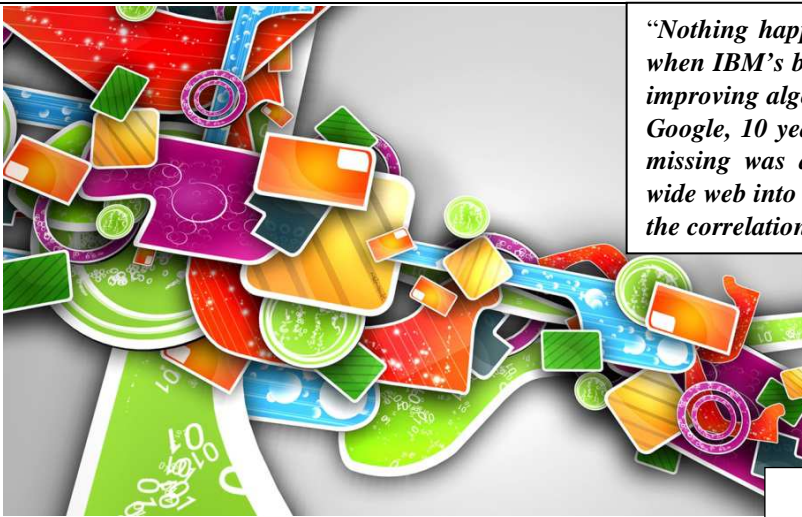
<http://fineartamerica.com>

???

Strong option: *1%, analogue*

Tâche 6. Browse the Web picture galleries to select the images that you associate emotionally with the passages from the text.

For example,



“Nothing happened until the end of the 1980, when IBM’s brilliant engineers had the idea of improving algorithms of languages. It was only Google, 10 years later, who saw that what was missing was data. They fed the entire world wide web into the project, and it didn’t matter if the correlations were messy.”

<http://cviewwallpapers.blogspot.fr>

Tâche 7. Create your own hybrid pictures by adding the emotionally associated words to the image. You are free to modify the original image (by using the image tools) to adjust it to your emotional perception.

For example,



Tâche 8. Share your pictures with the teacher and other students via ICT (emails, pedagogical plat-form, social networks, etc.) to your choice. Let them guess the corresponding part of the text and leave a commentary if their interpretation coincides with yours.

Tâche 9. Work in groups of three or four to create micro-blogs with the exhibitions of your metaphorical art-works. Attach your commentaries to help the visitors understand the emotional and logical ground of your creations.

5. Analyse expérimentale de la méthode

Hypothèses à vérifier

1) Est-il vrai, comme le suggère l'analyse du problème a priori, que la médiation artistique, s'appuyant, de façon importante, sur les émotions et l'utilisation des TIC, puisse assurer l'accès au mot, face aux besoins communicatifs?

2) Est-ce que la méthode proposée est efficace pour acquérir du vocabulaire professionnel ?

Sujets et conditions de l'analyse

Les sujets ont été répartis en deux groupes (un groupe contrôle C et un groupe expérimental E) de 20 étudiants chacun selon leurs préférences de la gestion mentale. Pour le groupe expérimental nous avons mis en œuvre une séance préalable de démonstration et d'explication de la méthode et trois séances d'apprentissage à distance (via la plate-forme pédagogique Moodle), basées sur trois scénarios thématiques (chaque séance autour d'un texte de spécialité [« gestion de l'information »] avec 20 mots ciblés). Le groupe contrôle a bénéficié du même nombre de séances, via la même plate-forme pédagogique, les étudiants de ce groupe ayant travaillé sur les mêmes textes et les mêmes mots-cibles, mais sans aucun recours aux images artistiques.

Pour effectuer des comparaisons expérimentales, nous avons mené, pour chaque groupe, trois types d'évaluation:

- trois contrôles de vocabulaire (des tests de traduction de Nurweni et Read [Nurweni and Read, *The English Vocabulary Knowledge of Indonesian University Students*] à court terme (chaque contrôle avait lieu une semaine après chaque séance) ;
- un contrôle de vocabulaire (test de traduction de Nurweni et Read) à plus long terme (un mois après la dernière séance) ;
- un contrôle de vocabulaire, oral, autour de la barrière du « contraint de la phrase » [Podymov et Shabarova].

Rappelons que « le contraint de la phrase » est un terme linguistique qui définit la tendance affective à vouloir terminer la phrase commencée par l'énonciateur. Ce qui est particulièrement intéressant dans ce phénomène en perspectives didactiques d'évaluation, c'est que le contraint de la phrase est ressenti, non seulement par l'énonciateur, mais, également par son interlocuteur. Si le contraint dure plus de temps que prévu, par exemple, à cause des difficultés de trouver des mots pour finir la phrase, l'interlocuteur, normalement, reprend l'initiative pour aider l'énonciateur. Cela nous a permis de proposer une activité d'évaluation, dont l'exécution nécessite, de la part des étudiants, de suivre attentivement le discours du professeur qui, délibérément, fait des pauses au milieu ou vers la fin des phrases, mettant en avant leur difficulté à trouver des mots pour s'exprimer. Ainsi, ils incitent les sujets à l'aider à finir les phrases en s'appuyant sur la connaissance du contexte et en prenant en compte les nuances connotatives des mots recherchés. Nous avons choisi cette forme de test pour pouvoir mesurer la réactivité des étudiants dans le cadre de leur maîtrise du vocabulaire professionnel au niveau réceptif (compréhension orale de l'énoncé du professeur) et au niveau productif (expression orale). Par souci de précision des données statistiques, nous avons enregistré l'activité (par le biais du logiciel Audacity) et mesuré la longueur des pauses d'hésitation avant les bonnes réponses.

Les données statistiques obtenues sont détaillées dans les tableaux de résultats ci-dessous.

Tableau 2. *Souvenance des items lexicaux (à court terme)*

Taux de réussite du contrôle de vocabulaire (%)	Test 1		Test 2		Test 3	
	Groupe C (nombre de sujets)	Groupe E (nombre de sujets)	Groupe C (nombre de sujets)	Groupe E (nombre de sujets)	Groupe C (nombre de sujets)	Groupe E (nombre de sujets)
91-100	15	16	16	16	17	18
81-90	2	2	2	3	2	-
71-80	2	1	2	1	1	2
61-70	1	1	-	-	-	-
0-60	-	-	-	-	-	-

Tableau 3. *Souvenance des items lexicaux (à long terme)*

<i>Taux de réussite du contrôle de vocabulaire (%)</i>	<i>Groupe C (nombre de sujets)</i>	<i>Groupe E (nombre de sujets)</i>
91-100	11	16
81-90	5	3
71-80	2	1
61-70	1	-
0-60	1	-

Tableau 4. *Test sur la réactivité à l'accès au mot, face aux besoins communicatifs (« constraint de la phrase »)*

<i>Latence de la réactivité (longueurs des pauses d'hésitation avant les bonnes réponses)</i>	<i>Groupe C (nombre de sujets)</i>	<i>Groupe E (nombre de sujets)</i>
$\leq 2 \text{ sec}$	7	12
$> 2 \leq 4 \text{ sec}$	5	6
$> 4 \leq 6 \text{ sec}$	4	2
$> 6 \leq 8 \text{ sec}$	2	-
$> 8 \leq 10 \text{ sec}$	1	-

Analyse des résultats :

1. Nous ne constatons pas une différence significative dans la performance des groupes lors de l'évaluation à court terme (une semaine après chaque séance). Par contre, les résultats du test, sur la souvenance des items lexicaux à long terme, révèlent des progrès plus importants du groupe expérimental (vis-à-vis du groupe contrôle), ce qui signifie que leur mémoire a réussi à acquérir et à retenir l'input lexical (le vocabulaire professionnel) de manière profonde et durable.
2. Les résultats du test sur la réactivité à l'accès au mot, face aux besoins communicatifs, ont également montré une meilleure performance du groupe expérimental, ce qui confirme la pertinence de notre hypothèse sur le fait que la médiation artistique, s'appuyant beaucoup sur les émotions et l'utilisation des TIC, puisse assurer l'accès au mot, face aux besoins communicatifs. Nous pouvons donc considérer la méthode proposée comme efficace pour l'acquisition du vocabulaire professionnel.

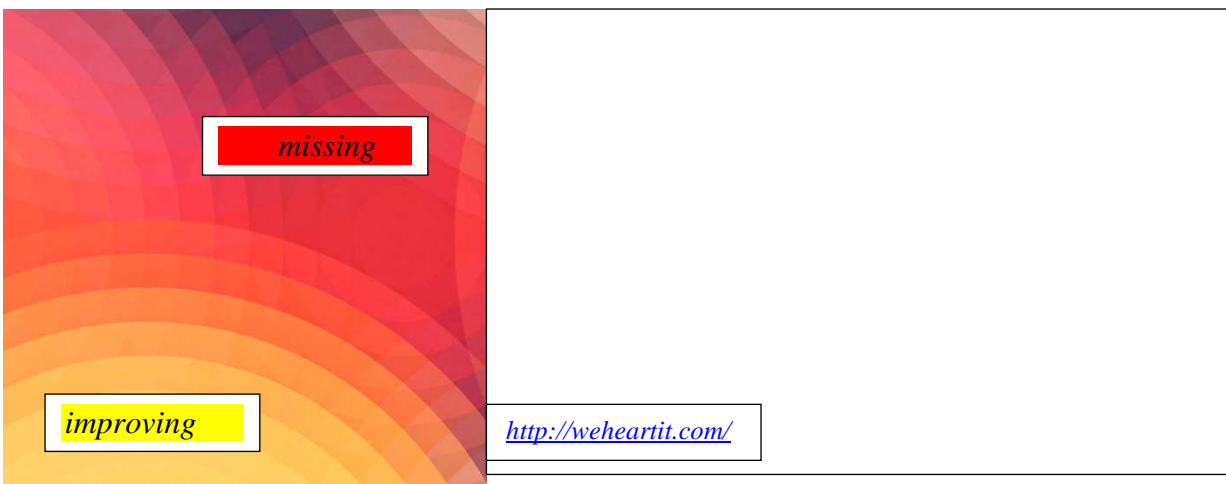
Observations :

L'expérience a permis de distinguer deux **types de préférence** dans les recherches, par les étudiants, de la compatibilité conceptuelle-émotionnelle entre les métaphores iconiques et les significations des mots cibles. Les indices suivants permettent de différencier ces deux types de préférence:

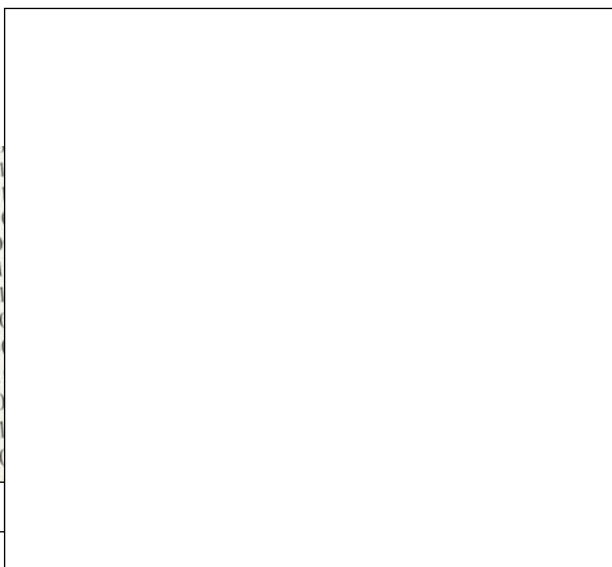
- le choix des œuvres de la médiation artistique (préférence des images abstraites ou des images concrètes);
- la nature des liens associatifs entre l'input langagier et le contenu des images (la dominance de la composante émotionnelle ou de la composante logico-conceptuelle dans la structure des représentations sémantiques).

Pour illustrer ces préférences, nous proposons, ci-dessous, des exemples de travaux d'étudiants ayant participé à l'expérience.

1) Préférences abstraites-émotionnelles:



2) Préférences concrets-logiques :



L'observation des différences dans les préférences cognitives des étudiants nous a permis de confirmer l'existence de deux types de résonances (*émotionnelles* et *logico-conceptuelles*), dans la construction de la signification psychologique de l'item lexical via la médiation artistique (Figure 2). Nous avons également constaté la souplesse et la flexibilité des conditions pédagogiques de la méthode proposée : au cours des activités, les apprenants sont amenés à trouver leurs propres stratégies mnémotechniques, à travers l'émergence des images et des sensations qui leur viennent spontanément à l'esprit, sans les censurer. Rappelons que la liberté de l'imagination, qui stimule l'établissement des associations originales et apporte une véritable touche personnalisée à la gestion cognitive de l'input langagier, est un facteur important dans l'apprentissage des langues, via la médiation artistique.

Conclusion

Nous avons tenté de montrer, dans cet article, que la médiation artistique et les TIC ouvrent de nouveaux horizons dans l'apprentissage du vocabulaire professionnel qui, en surface, semble être émotionnellement neutre et appartenir uniquement au domaine spécialisé. Notre étude, qui met en rapport le domaine professionnel et le domaine personnel, grâce aux œuvres artistiques accessibles par les outils des TIC, a finalement permis de répondre à de nombreuses questions posées au début de ces recherches: *Comment accéder aux significations psychologiques des termes professionnels? Comment trouver les « racines » émotionnelles et estimatives dans les mots qui semblent être privés de la « terre » émotionnelle?, etc.* A l'issue de l'analyse du problème dans le cadre théorique de la psycholinguistique et de la psychologie, on a proposé une solution didactique basée sur trois notions principales : « métaphorisation », « image » et « émotion ». L'originalité de notre approche consiste donc en un renforcement du composant émotionnel dans la structure de la réflexion mentale (stimulation de la réflexion sensuelle) ce qui, selon les résultats de l'analyse expérimentale, favorise une meilleure mémorisation et un meilleur rappel des items lexicaux, dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères. Ainsi, on ne peut que recommander l'utilisation de cette méthode, basée sur la synergie des émotions, sensations et cognition, aussi bien dans le cadre institutionnel (collège, lycée, université), que pour le développement individuel des personnes qui sont attirées par les langues étrangères et veulent les apprendre de façon originale et ludique.

Bibliographie

- ANANIEV, Boris. « L'organisation sensorielle-perceptive de l'homme. » *Les Processus cognitifs*. Moscou : Pédagogica, 1982.
- ANDERSON, John R. *The Architecture of Cognition*. Cambridge: Harvard UP, 1983.
- BOWER, Gordon H. "Mood and Memory." *American Psychologist* 36 (1981): 129-48.
- BRUNER, Jérôme. *La Psychologie de cognition*. Moscou : Progress, 1977.
- ENGLISH, Kathryn. *Une Place pour la métaphore dans la théorie de la terminologie : les télécommunications en anglais et en français*. Thèse de doctorat nouveau régime. 2 volumes. Université de Paris XIII, 17 novembre 1997.
- FAUCONNIER, Gilles. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: CUP, 1997.
- HAAN, Marina. « Apprentissage des langues autour des médiations artistiques (art-thérapie de coloriage) ». *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences* 11-12 (2014): 199-210. Vienna: « East West » Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH., 2014.
- JAMET, Denis. « La Perception d'Internet via ses métaphores ». *Métaphore et perception* (Actes des journées d'études du 1.06.2006 et du 25.01.2007 de l'Université Jean Moulin – Lyon 3 ». Paris: l'Harmattan, 2008.
- JOHANSSON, Conrad. *Surfer sur Internet*, Thèse en langues romanes pour le doctorat en lettres. Université Uppsala, 2006.
- KLIX, Friedhart and J. A. HOFFMAN. *Cognition and Memory*. Amsterdam: North Holland, 1980.
- KLUKANOV, Igor. *La Dynamique de la communication interculturelle*. Thèse pour le doctorat en sciences philologiques. Saratov, 1999.
- KRAVTCHENKO, Alexandre. *Signe, signification, connaissance*. Irkoutsk : OGUP, 2001.
- LOMOV, Boris. *Le Codage verbal dans les processus cognitifs*. Moscou: Nauka, 1986.
- LURIA, Alexandre. *The Working Brain: An Introduction to Neuropsychology*. London: Penguin, 1973.
- . *La Langue et les sciences du langage*. Rostov: Fenix, 1998.
- MERRELL, Floyd. *Peirce, Signs and Meaning*. Toronto: University of Toronto Press, 1997.
- NURWENI, Ari and John READ. "The English Vocabulary Knowledge of Indonesian University Students." *English for Specific Purposes* 18, 2 (): 61-75.
- OUZNADZE, Dmitri. *Les Recherches psychologiques*. Moscou: Nauka, 1966.
- PAIVIO, Allan. "Dual Coding Theory: Retrospect and Current Status." *Canadian of Psychology* 45 (1991): 255-87.

PODYMOV, Nikolay et Marina SHABAROVA (HAAN). « La Barrière psychologique comme étant une condition de l'organisation des activités langagières en cours d'enseignement supérieur des langues étrangères. » *Journal scientifique-didactique de l'Académie d'Éducation de Russie «Le Monde de la psychologie»* 2, 42 (2005) : 230-39. Moscou, Voronej, 2005.

RUSINEK, Stéphane. *Les Émotions (Du normal au pathologique)*. Paris : Dunod, 2004.

SWEETSER, Eve E. *From Etymology to Pragmatics. Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge Studies in Linguistics # 54. Cambridge: CUP, 1990.

The WoW Style. 01/ 2015. Word Press. 2 October 2014. <http://thewowstyle.com/40-abstract-art-design-ideas/>

ZALEVSKAYA, Alexandra. *Le Mot dans le vocabulaire de l'homme : la recherche psycholinguistique*. Voronej: Université d'État de Voronej, 1990.

— . *Introduction à la psycholinguistique*. Moscou: Université Humanitaire d'État de Moscou, 1999.