

L'impact des connaissances culturelles sur la construction de la signification en langue étrangère : cas du FLE

Lamine BENKOUIDER¹ , Amar GHERBAOUI² 

¹ ENS de Bou-Saada, Algérie

² ENS de Bou-Saada, Algérie

Reçu : 15 / 05 / 2024

Accepté : 21 / 07 / 2024

Publié : 15/ 07 / 2025

Résumé

Nous visons, à travers cet article qui s'inscrit dans le domaine de la linguistique appliquée, à explorer le rôle des connaissances culturelles dans la construction de la signification en langue étrangère, et plus précisément en FLE. Pour ce faire, nous avons mené une étude qualitative auprès de quinze étudiants de FLE. Les résultats ont montré que la construction de la signification nécessite, en plus de l'appropriation du système linguistique, des connaissances sur les aspects culturels, les connotations des signes, les expressions idiomatiques et les normes sociales. Les étudiants, faute de savoir culturel, avaient du mal à dégager la signification des textes que nous leur avons proposés, ce qui confirme l'importance du savoir culturel dans l'accès à la signification en FLE.

Mots-clés: connaissances culturelles, construction de la signification, langue étrangère, impact, FLE

ملخص

من خلال هذا المقال، المنتمي إلى مجال علم اللغة التطبيقي، نهدف إلى استكشاف دور المعرفة الثقافية في بناء المعنى في اللغة الفرنسية بصفتها لغة أجنبية. أجرينا دراسة نوعية مع خمسة عشر طالبا. وأظهرت النتائج أن بناء المعنى يتطلب، بالإضافة إلى إتقان النظام اللغوي، معرفة الجوانب الثقافية. وفهم دلالات الرموز و التعاب الاصطلاحية. وقد واجه الطلاب بسبب نقص المعرفة الثقافية، واجه الطلاب صعوبة في استخلاص معنى النصوص التي قدمناها لهم، و هو ما يؤكد أهمية المعرفة الثقافية في فهم النصوص.

كلمات مفتاحية: المعرفة الثقافية , اللغة الاجنبية , الدلالة، التأثير، البناء

Email: ¹ benkouider.lamine@ens-bousaada.dz, ² gherbaoui.amar@ens-bousaada.dz

DOI: <https://doi.org/10.70091/Atras/vol06no02.20>

Introduction

Dans une communauté linguistique, l'enfant s'approprie la langue, qui lui offre la possibilité de communiquer et d'interagir avec son entourage, et la culture qu'elle véhicule. Elles structurent sa pensée et son raisonnement, et lui permettent d'établir les relations entre la pensée et le monde réel, comme le souligne Vygotski: « les structures verbales assimilées par l'enfant deviennent les structures fondamentales de la pensée [...] Le développement de la pensée dépend du langage, des moyens de la pensée et de l'expérience socioculturelle de l'enfant » (Vygotski, 1997, p. 176). La langue est donc un médium et, lorsqu'elle est appréhendée et maîtrisée, elle offre ses caractéristiques à la pensée. On pense avec cette langue et avec ses concepts, avec la relation qu'elle établit entre le lexique et l'idée qu'il exprime, avec l'univers symbolique et culturel qu'elle constitue.

Le rôle des paramètres non linguistiques, notamment culturels, dans la construction de la signification est depuis longtemps un objet de débat dans le domaine des sciences linguistiques. Selon R. Jakobson, les utilisateurs d'une langue ne possèdent qu'une expérience linguistique des mots, contrairement à ce que B. Russel postule en affirmant que « personne ne peut comprendre le mot fromage, s'il n'a pas d'abord une expérience non linguistique du fromage » (Benveniste, 1974, p.22).

En fait, de nombreuses personnes parviennent à comprendre le sens de certains mots dont ils n'ont qu'une expérience linguistique limitée. Cependant, la compréhension de ces mots varie d'une culture à l'autre. La signification de l'autorité, de l'amour et de la foi, par exemple, diffère selon les cultures. Les connotations, les attentes et les expressions associées à ces mots varient en fonction du contexte culturel. Les mots possèdent donc une charge culturelle qui renvoie à des significations que leurs définitions sémantiques ne laisseraient pas entendre.

De ce fait, la langue transcende sa fonction d'outil de communication pour devenir un vecteur de la culture. Les signes de la langue qu'utilise chaque groupe communautaire véhiculent les indices et les représentations culturelles de ce groupe. Le discours de chacun, comme le souligne Charaudeau, est profondément ancré dans le contexte culturel de sa communauté. Il exprime une forme de pensée culturelle et constitue une dimension culturelle :

Ce ne sont ni les mots dans leur morphologie, ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel, mais les manières de parler de chaque communauté, les façons d'employer les mots, les manières de raisonner, de raconter, d'argumenter pour blaguer, pour expliquer, pour persuader, pour séduire. (Charaudeau, 2001, p. 343)

Cela dit, la culture conditionne notre manière d'accéder au sens et de construire la signification dans une langue donnée. De cette manière, chaque langue possède des indices culturels et les signes qui la composent sont étroitement liés à un contexte culturel particulier, ce qui signifie qu'un signe peut avoir des significations différentes en fonction de la culture. Selon Pruvost, le lexique d'une langue « palpité au gré de la culture qui le sous-tend dans un réseau sans cesse irrigué sémantiquement par la civilisation environnante » (Pruvost, 1999, p. 405).

Autrement dit, le lexique d'une langue est doté d'une charge culturelle qui se révèle pleinement lorsqu'il est mis en contraste avec d'autres langues. Cette charge rend le discours moins transparent pour un locuteur ou un auditeur qui ne possède pas de connaissances assez satisfaisantes sur cette culture.

Par transposition au domaine de l'apprentissage des langues, « la langue est une manifestation de l'identité culturelle, et tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée » (Zarate & Gohard Radenkovic, 2003, p. 57). La compétence culturelle est une donnée cruciale dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère (désormais LE),

Un apprenant ayant cette compétence sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle. (Byram, 1997, p. 12)

Par voie de conséquence, l'accès au sens dans une LE va au-delà des compétences de décodage linguistique et métalinguistique. Cette tâche exige aussi un certain niveau de connaissances sur la culture. À titre d'exemple, un sujet qui ignore le système axiologique de la société française, aura des difficultés quant au tutoiement et au vouvoiement. Si on se réfère uniquement à la grammaire et au lexique du français le "vous" employé pour demander le nom d'une personne dans « quel est votre nom ? » n'est pas pour autant approprié à la situation.

En réalité, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, on se trouve au carrefour de plusieurs paramètres extralinguistiques (principalement culturels) qui façonnent notre manière d'utiliser cette langue pour communiquer et donner du sens à nos expériences.

Dans cette optique, notre objectif dans cet article est d'examiner le rôle des connaissances culturelles dans la construction de signification en LE et de tenter de répondre à certaines interrogations relatives à leurs représentations : Les connaissances culturelles sont-elles intrinsèquement liées à une langue, ou sont-elles plutôt du domaine des connaissances générales qui transcendent les langues ? Étant donné que chaque langue véhicule une culture, nous pouvons supposer que les connaissances culturelles sont spécifiquement liées à la langue.

Ensuite, sont-elles une condition sine qua non de la construction de la signification en langue étrangère ? À vrai dire, l'utilisation d'une langue étrangère nécessite un savoir sur la culture correspondante, qui ne se limite pas à la connaissance encyclopédique (histoire, civilisation...), mais aussi à la connotation des mots, aux expressions idiomatiques, etc.

Enfin, jouent-elles un rôle dans la compréhension de toute forme de discours ? En fait, ce type de connaissances n'est nécessaire que dans la construction de la signification des discours culturellement codés ou connotés. Pour les autres types de discours tels que la vulgarisation scientifique, le lecteur n'a pas besoin de ce type de savoir pour les déchiffrer.

Afin d'atteindre cet objectif, nous avons mené une étude qualitative auprès d'un groupe de quinze normaliens en cinquième année professeur d'enseignement secondaire. Nous proposons aux participants trois textes, dont deux sont culturellement codés, pour évaluer la relation entre les connaissances culturelles et la construction de la signification en langue étrangère. Il convient également de souligner que les recherches dans ce domaine sont extrêmement parcimonieuses, c'est pourquoi nous allons nous référer à certaines études qui se sont intéressées au lexique mental plurilingue.

La construction de la signification en LE

Il est évident que, lorsque nous sommes dans notre propre « monde signifiant », le sens des choses nous paraît accessible, transparent et compréhensible. Cependant, cette réalité

change quand nous nous trouvons face à un mot dont les représentations diffèrent des nôtres ; la signification des signes nous échappe, et la transparence devient une opacité. Pour surmonter les difficultés de la signification en LE, la traduction sous toutes ses formes interlinguale ou intra linguale s'avère le moyen le plus efficace. En effet, l'utilisation d'une LE de manière quasi native implique l'appropriation des équivalences sémantiques, qu'elles soient lexicales (listes de vocabulaire) ou grammaticales (cas des règles de grammaire interprétées dans la langue maternelle, désormais LM) (Henri, 1970).

Pour mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à l'accès au sens en LE, nous nous référons aux travaux de quelques chercheurs, en l'occurrence (Kroll & Stewart, 1994 ; De Groot, 1992 ; Donge, 2005).

Dans leur modèle, dit modèle hiérarchique révisé, Kroll et Stewart (1994) mettent l'accent sur l'importance de la traduction dans l'opération de la construction de la signification en LE. En effet, ce modèle montre qu'au stade initial de l'apprentissage d'une LE, l'accès au sens se fait par le biais d'une médiation lexicale (une traduction interlinguale). Autrement dit, les mots de la LE sont étroitement liés à leurs équivalents en LM ce qui facilite l'accès au sens. Après le stade de la traduction interlinguale, le sens se construit à l'intérieur même de la LE ; le sujet se réfère au lexique de la LE pour établir des équivalences lexicales (traduction interlinguale).

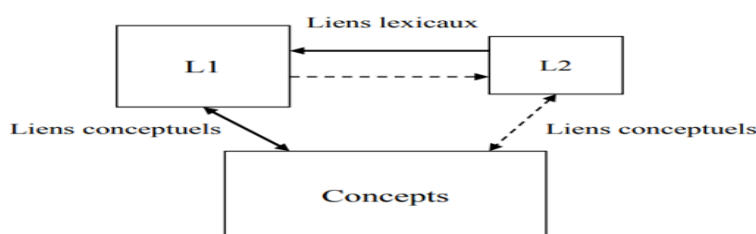


Figure 1. Modèle Hiérarchique révisé (tiré de Matsukaya, 2015, p. 32)

Ce schéma montre que l'accès au sens est conditionné, dans un premier temps, par l'intermédiaire d'une connexion entre les signes de la LM et ceux de la LE (rapport lexical). Cependant, au fur et à mesure que les apprenants deviennent plus compétents, ils sont supposés avoir à leur disposition le lien conceptuel entre le mot du lexique de la LE et le concept.

Quant au deuxième modèle, dit modèle des particularités distribuées, élaboré par De Groot en 1992, il montre que la traduction ne permet pas toujours d'avoir le sens des mots avec le même degré d'exactitude. En effet, la signification peut varier en fonction du type de mots. Il a été constaté que la traduction des mots concrets et des congénères est plus rapide et facile que celle des mots abstraits. Autrement dit, contrairement aux mots abstraits, les représentations des mots concrets et des mots congénères ont plus de particularités sémantiques communes entre les deux langues, ce qui facilite l'accès au sens.

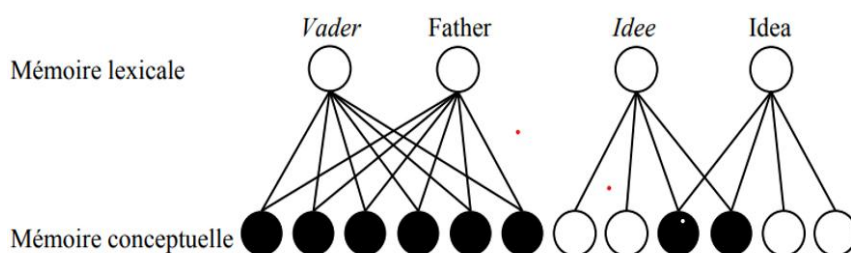


Figure 2. Modèle des particularités distribuées (tiré de Matsukaya, 2015, p. 32)

Dans une perspective similaire, le modèle de lexique plurilingue proposé par Herwig (2001) propose une approche basée essentiellement sur le développement. En fait, LM est initialement une extension de LE et les mots de la LE sont étroitement associés à leurs équivalents en LM. Cependant, avec le temps et le développement des compétences, les liens entre les éléments de la LE deviennent plus forts que ceux entre LE et LM, et LM se transforme en un sous-système autonome (Cité par Wlosowicz, 2013).

Pour ce qui est du troisième modèle, proposé par Dong (2005), il incorpore les spécificités du modèle hiérarchique révisé de Kroll et Stewart (1994). Il stipule que 1) une connexion entre la LE et le concept est plus faible que celle entre la LM et le concept ; 2) dans les phases initiales de l'apprentissage, les représentations formelles sont associées non seulement aux unités conceptuelles (avec la LE), mais également à des unités spécifiquement linguistiques en LM. Toutefois, à mesure que la compétence en langue seconde se développe, ce type de connexion s'affaiblit progressivement.

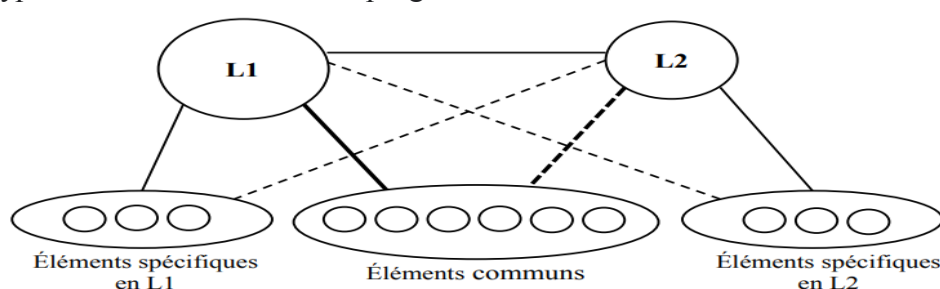


Figure 3. Modèle asymétrique partagé (tiré de Matsukaya, 2015, p. 35)

D'après ce modèle, les lexiques en LM et en LE sont interconnectés, tout en étant également liés aux éléments conceptuels communs, ainsi qu'aux spécificités linguistiques respectives en LM et en LE.

Il est clair que, dans tous les modèles que nous avons cités, dans un premier temps la traduction interlinguale joue un rôle prépondérant dans la construction de la signification. Ensuite, au fur et à mesure du développement des compétences en LE, la traduction intralinguale devient un moyen efficace dans la compréhension en LE.

Les connaissances culturelles

Comparativement à l'apprentissage des compétences linguistiques en LE, l'appropriation des connaissances culturelles est une tâche qui représente un véritable défi. En effet, les savoirs linguistique et métalinguistique, tels que la grammaire, vocabulaire..., peuvent être construits à partir de manuels, du moins pour leurs significations les plus courantes, qui peuvent être présentées par des équivalents dans la langue maternelle de l'apprenant. Ces ressources offrent généralement des explications claires permettant ainsi une compréhension de base de tous les éléments fondamentaux du système. Cependant, les médias et les livres, outils censés transmettre le savoir culturel, ne présentent qu'un nombre restreint d'aspects de la culture cible, ce qui peut conduire à une compréhension incomplète de cette culture.

Avoir des connaissances culturelles dans un contexte plurilingue est «la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures» (Zarate, 1997, p. 12).

Par ailleurs, le lien entre la compétence plurilingue et la compétence pluriculturelle est par nature déséquilibré, car les individus plurilingues possèdent des niveaux de compétence variés dans leurs différentes langues. De plus, le profil culturel peut ne pas correspondre au

profil linguistique. Par exemple, une personne peut avoir une connaissance approfondie d'une culture sans maîtriser parfaitement la langue associée. Cependant, l'aspect crucial réside dans « la capacité à gérer et à utiliser efficacement l'ensemble de ces ressources linguistiques et culturelles » (Zarate, 1997, p. 12).

Les formes des compétences culturelles sont multiples. D'un côté, elles portent sur les règles de comportement, qu'elles soient verbales ou non verbales, les expressions de politesse et les normes régissant leur utilisation. Par exemple, la manière dont on formule une demande varie en fonction du récepteur.

D'autre part, elles englobent également les connaissances intrinsèquement liées à la langue, comme les connotations culturelles des mots et les différentes manières de lexicaliser les concepts. À titre d'exemple, la différence entre des concepts tels que « chaise », « tabouret » et « banc », basée sur leurs caractéristiques (avoir un dossier, utilisé par une ou plusieurs personnes en même temps...), est fortement influencée par le contexte culturel.

En outre, l'aspect culturel de la langue ne se limite pas seulement aux significations des unités lexicales telles que les noms, les adjectifs, etc., mais aussi dans l'utilisation des unités dont la fonction est grammaticale. Par exemple, l'utilisation des différentes formes verbales, impératif, conditionnel... pour exprimer les différentes expressions de l'ordre en français ou encore l'utilisation des pronoms personnels « tu » et « vous » (tutoiement et vouvoiement) sous-entendent le niveau de formalité, le respect, la distance sociale...

Finalement, le dernier type de connaissances culturelles est appelé "encyclopédiques". Ces connaissances, considérées par Byram (2003) comme savoir, incluent des informations sur la civilisation, l'histoire, l'art, les fêtes, les coutumes, etc. Bien que ces connaissances ne soient pas au cœur de la compétence linguistique, elles sont utiles pour la construire de la signification, en particulier dans le cas des informations implicites. Par exemple, l'accès au sens d'un texte, qui parle de la fête religieuse de Pâques, comme c'est le cas de notre expérimentation, ne peut se faire si le lecteur ne possède pas des connaissances culturelles sur les coutumes et les traditions françaises. Des données symboliques telles que l'agneau à la pâte d'amande, la chasse aux œufs, lapin de Pâques ou encore cloche de Pâques ne peuvent être comprises que par le biais d'un savoir culturel.

En conclusion, maîtriser une LE exige une certaine compétence culturelle. Ce savoir doit porter sur quatre types de connaissances, selon Byram (2003).

- Savoir être : les différents types d'attitudes subjectives telles que l'ouverture sur d'autres cultures, la curiosité et l'aptitude à se distancer de sa propre culture.
- Savoir : c'est un ensemble d'informations sur les groupes sociaux, leurs coutumes, traditions et pratiques... ainsi que les processus d'interaction.
- Savoir comprendre : ce sont les compétences d'interprétation et de mise en relation de la culture maternelle et de la culture étrangère.
- Savoir apprendre/faire : ce sont les compétences de découverte et d'interaction, ou plus précisément, la capacité d'acquérir de nouvelles connaissances et de les utiliser dans la communication réelle.

Méthodologie

Les participants

Notre échantillon se compose de quinze normaliens inscrits en cinquième année professeur d'enseignement secondaire au département de la langue française à l'École normale supérieure de Bou-Saada en Algérie. Ces étudiants ont bénéficié d'une formation de neuf

semestres à l'ENS au moment de l'expérimentation. Il faut noter aussi que dans le système éducatif algérien, le français est enseigné à partir de la troisième année primaire jusqu'à la troisième année secondaire (dix ans).

En ce qui concerne la formation à l'ENS, les contenus des enseignements portaient essentiellement sur les sciences du langage (linguistique, sémiologie, sémantique...), la didactique et la pédagogie générale. En effet, la formation initiale des futurs enseignants dans les écoles normales supérieures est structurée selon deux aspects complémentaires :

Partie théorique : Dispensé au sein de l'ENS, ce volet vise à acquérir les connaissances nécessaires à l'enseignement. Il englobe l'acquisition des savoirs disciplinaires à transmettre ainsi que des savoirs pour enseigner, comprenant les aspects linguistiques, didactiques et pédagogiques.

Partie pratique : Ce volet se déroule au sein des établissements scolaires tels que les écoles primaires, les collèges ou les lycées. Contrairement au volet théorique, la pratique n'est initiée qu'à la fin du cursus, lors d'un stage sur le terrain.

Nous avons composé trois groupes de cinq étudiants et l'expérimentation a été réalisée dans une salle de cours au sein de l'ENS de Bou-Saada.

Le corpus

Nous avons proposé aux trois groupes trois textes différents, générés par l'IA. Le premier est un texte explicatif qui parle de l'économie numérique et les deux autres riches en références culturelles spécifiques à la célébration de Pâques et à la place significative du mot « vache » dans la langue française. Ces textes sont d'un niveau lexical, grammatical et sémantique adapté au niveau de nos informateurs

Tous les étudiants ont été informés sur l'objectif de l'expérimentation ; il s'agit d'une activité de compréhension de l'écrit. Autrement dit ; la consigne était de lire les trois textes et d'en dégager le sens global.

Avant de commencer l'expérimentations, nos informateurs étaient soumis à un pré-test afin de vérifier leurs connaissances culturelles. En effet, le pré-test est constitué de quinze questions portant sur les expressions idiomatiques et les fêtes religieuses dans la culture française.

Que signifie l'expression « Donner sa langue au chat » ?

Qu'est-ce que « la fête de la Chandeleur » ?

Que signifie l'expression « Être haut comme trois pommes » ?

Que signifie l'expression « Avoir un poil dans la main » ?

Quel animal est le symbole de la fête de Pâques ?

Que signifie l'expression « Mettre son grain de sel » ?

Quel est le type d'arbre que l'on utilise traditionnellement à Noël ?

Que signifie l'expression « Faire la grasse matinée » ?

Que signifie l'expression « Avoir le cafard » ?

Quelle fête est célébrée le 1 novembre de chaque année en France ?

Que signifie l'expression « Être dans de beaux draps » ?

Quelle est la tradition lors de la fête de la Saint-Valentin ?

Que signifie l'expression « C'est la fin des haricots » ?

Que signifie l'expression « Avoir une faim de loup » ?

Que signifie l'expression « Être aux anges » ?

Résultats

Résultats du pré-test

Les résultats du pré-test étaient comme suit :

Tableau1. Les résultats du pré-test

	Ph1	Ph2	Ph3	Ph4	Ph5	Ph6	Ph7	Ph8	Ph9	Ph10	Ph11	Ph12	Ph13	Ph14	Ph15
Pr1	F	F	F	F	F	F	V	V	F	F	F	V	F	F	F
Pr1	F	F	F	F	F	F	V	F	F	F	F	V	F	F	F
Pr2	F	F	F	F	F	F	V	V	F	F	F	V	F	F	F
Pr3	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	V	F	F	F
Pr4	F	F	F	F	F	F	V	V	F	F	F	V	F	F	F
Pr5	F	V	F	F	F	F	V	V	F	F	F	V	F	F	F
Pr6	F	F	F	F	F	F	F	V	F	F	F	V	F	F	F
Pr7	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	V	F	F	F
Pr8	F	F	F	F	F	F	F	V	F	F	F	V	F	F	F
Pr9	F	V	F	V	F	F	V	V	F	F	F	V	F	F	F
Pr10	F	F	F	F	F	F	V	V	F	F	F	V	F	F	F
Pr11	F	F	F	F	F	F	F	V	F	F	F	V	F	F	F
Pr12	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	V	F	F	F
Pr13	F	F	F	V	F	F	V	V	F	F	F	V	F	F	F
Pr14	F	V	F	F	F	F	V	V	F	F	F	V	F	F	F
Pr15	F	F	F	F	F	F	V	V	F	F	F	V	F	F	F

Résultats des trois textes

Tableau 2. Les résultats des trois textes

Texte	Compréhension	Écart par rapport au sens global du texte	Observations
T 1	Facile	Très faible (insignifiant)	Compris par tous les participants.
T 2	Très difficile	Très élevé	Problèmes de compréhension dues aux expressions idiomatiques
T3	Très difficile	Très élevé	Problèmes de compréhension liés aux connotations culturelles.

Discussion

Le pré-test

Les réponses des questions 7, 8 et 12, qui concernent des traditions largement connues et une expression couramment utilisée, étaient, dans l'ensemble, correctes.

La question 7 concernait Noël, une tradition célébrée dans de nombreux pays, pas seulement en France. Le fait que les étudiants connaissent le sapin comme l'arbre traditionnel de Noël signifie qu'ils ont une connaissance des traditions occidentales en général.

La question 8 porte sur l'expression « faire la grasse matinée », qui est assez utilisée dans les conversations quotidiennes et qui peut être facilement comprise même sans une connaissance approfondie de la culture française.

La Question 12 concerne la Saint-Valentin, une fête célébrée dans la quasi-totalité des pays avec les mêmes traditions. Les questions 7 et 12 montrent clairement que nos informateurs ont une certaine familiarité avec les aspects les plus universels de la culture française.

Cependant, les étudiants avaient du mal à répondre aux autres questions portant sur des expressions idiomatiques typiquement françaises et des traditions propres à la culture française. Ce manque de connaissances relatives à la culture peut être attribué à plusieurs facteurs.

D'abord, nos étudiants n'avaient pas assez de connaissances sur la culture française parce qu'ils ont appris le français dans un contexte plus académique et formel, c'est pourquoi

ils ne sont pas trop familiarisés avec les expressions idiomatiques courantes et avec les traditions religieuses propres à la culture française.

De plus, même s'ils ont étudié le français pendant plus de dix ans, les contenus d'enseignement étaient axés sur l'apprentissage des aspects linguistiques de la langue, omettant ainsi l'exploration de l'aspect culturel, ce qui limite l'accès au sens des contenus culturellement codés.

En outre, l'immersion dans un environnement francophone peut également être à l'origine de ces difficultés. Les étudiants qui n'ont pas vécu dans un milieu francophone peuvent avoir moins d'interactions sociales qui facilitent l'accès aux sens des expressions qui véhiculent la dimension culturelle de la langue.

Sans cette exposition régulière et immersive à la culture française, il est difficile pour les étudiants d'acquérir une compréhension approfondie et authentique des aspects culturels de la langue. Cela était clair dans les réponses de nos informateurs, ils n'ont pas pu accéder à la signification des expressions idiomatiques et saisir les nuances culturelles des événements et des traditions mentionnées.

Texte 1

Les résultats du premier texte ont montré que la quasi-totalité des informateurs ont pu sans aucune difficulté saisir le sens du texte explicatif avec clarté et précision. Leur compréhension des principaux thèmes évoqués dans ce texte, notamment la définition de l'économie numérique, ses retentissements sur la société et les principaux enjeux qui en découlent, était très claire. Cette compréhension s'est manifestée dans leur capacité à synthétiser et à expliquer ces concepts de manière concise et précise.

Autrement dit, les participants ont fait preuve d'une excellente compréhension des termes techniques en les réutilisant dans des exemples pertinents dans des situations réelles. En plus, ils étaient en mesure de repérer et d'expliquer les termes techniques relatifs à l'économie numérique, tels que commerce électronique, TIC, ainsi que technologies financières. En outre, lors de la discussion, nous avons constaté que la majorité de nos informateurs avaient des opinions réfléchies sur les enjeux sociaux-économiques d'une telle économie. Ils ont débattu de manière critique les implications de l'économie numérique sur différents aspects sociétaux, à savoir la vie privée des gens, le pouvoir d'achat, le marché de travail.

Nous avons constaté aussi que quelques-uns de nos informateurs ont éprouvé des difficultés quant à la compréhension de certains termes techniques liés aux technologies. Cependant, ces zones de difficultés n'ont pas entravé l'accès au sens global du texte.

Alors, dans l'ensemble, les participants, des trois groupes, ont bien compris le texte et n'avaient aucune difficulté à y accéder au sens.

Texte 2

Contrairement au premier, le deuxième texte est parsemé d'expressions idiomatiques qui portent sur les différents emplois connotés du mot « vache » en français. Les difficultés rencontrées par nos informateurs peuvent être réparties en deux groupes :

Difficultés relatives à la signification des expressions idiomatiques

Difficultés liées aux stéréotypes et références culturelles

En effet, les expressions idiomatiques utilisées dans ce texte sont propres à la langue française et ne permettent pas d'être traduites littéralement dans une autre langue. À titre d'exemple, l'expression « être vache avec quelqu'un » signifie être dur ou méchant, et non pas

agir comme une vache. De même, « avoir une faim de vache » a pour signification d'avoir très faim, et non pas d'avoir faim comme une vache.

Ce texte fait référence à plusieurs aspects culturels, méconnus par nos informateurs. C'est pourquoi ils ont éprouvé beaucoup de difficultés à en saisir la signification.

Autrement dit, les participants ont éprouvé des difficultés significatives quant à la compréhension des expressions idiomatiques telles que "peau de vache" et les jeux de mots comme "vachement bien". Le fait que ces expressions représentent des aspects culturels de la langue française qui ne sont pas directement traduisibles dans d'autres langues était à l'origine de ce handicap d'accès au sens.

Afin de surmonter ces difficultés, certains de nos informateurs ont adopté une stratégie de compréhension qui consiste à deviner le sens des expressions idiomatiques en se basant sur le contexte, tandis que d'autres ont exprimé leur confusion et leur besoin de plus d'explications pour pouvoir comprendre leurs significations.

De plus, les stéréotypes culturels véhiculés par ce texte, tels que l'image de la "peau de vache", ont suscité différentes réactions quant à leur signification chez les participants. Certains ont reconnu cette expression comme étant représentative d'un trait de caractère positif. Pour eux, cette expression signifie le fait d'être calme et imperturbable comme une vache. Tandis que pour d'autres, elle peut être utilisée pour parler d'une personne forte et résistante de par sa solide constitution. La troisième catégorie voit dans cette expression une valeur négative sans pour autant donner une signification exacte.

Il en est de même pour les autres expressions, les participants ont exprimé le besoin d'une explication plus approfondie des références culturelles parce qu'ils avaient du mal à accéder à leurs significations, ce qui a entravé leur accès au sens.

Un autre facteur a attiré notre attention, c'est le fait que certains apprenants ont essayé d'adopter la stratégie de traduction. En effet, certains d'entre eux ont traduit littéralement les expressions figuratives, ce qui était à l'origine des interprétations incorrectes du texte.

Texte 3

Le troisième texte que nous avons proposé aux participants était culturellement connoté et riche en indices culturels spécifiques à la célébration de Pâques dans de nombreux pays occidentaux. Sa lecture a suscité une confusion générale chez nos informateurs en raison de références culturelles qui leur sont étrangères.

Les principales zones de difficultés enregistrées chez nos participants portaient essentiellement sur l'interprétation erronée des expressions, ce qui était à l'origine d'une distorsion de la signification globale du texte.

En effet, en raison de leur méconnaissance des références culturelles, les participants ont mal interprété les expressions connotatives. Nous avons constaté qu'ils ont pris littéralement des expressions connotées sans tenir compte de leurs significations symboliques et contextuelles. À titre d'exemple, ils ont compris "agneaux en pâte d'amande", qui signifie, dans le contexte de Pâques, des sucreries en forme d'agneaux, comme une statue en pâte d'amande, sans pouvoir identifier le lien entre cette expression et le sens général du texte. Il en était de même pour "le lapin malicieux", symbole de la fertilité et au renouveau du printemps et connus pour cacher des œufs de Pâques que les enfants doivent trouver, qui était interprété comme un véritable animal.

Outre l'interprétation littérale, certaines expressions ont été interprétées de manière superficielle, comme c'était le cas de « chasse aux œufs » considérée par nos informateurs

comme une simple activité ludique, sans comprendre son lien avec les symboles de renaissance et de renouveau associés à la Pâques.

Ces interprétations erronées des références culturelles ont entraîné une distorsion du sens global du texte. Les participants avaient une vision déformée et incomplète des événements et des traditions décrites, ce qui a altéré leur accès au sens du texte.

En résumé, les aspects culturels véhiculés par le texte étaient incompréhensibles par nos informateurs qui ignorent totalement les coutumes de Pâques. Cette confusion initiale a entraîné une difficulté à suivre le fil du texte.

De plus, la non-maitrise et l'interprétation erronée des références culturelles étaient à l'origine d'une compréhension déformée du sens général du texte. Les participants n'ont pas pu identifier l'évènement décrit par le texte et ils ont construit une signification incohérente des événements et des traditions relatifs à la pâque.

Alors, la confusion générale et les interprétations erronées ont entravé la capacité des participants à accéder au sens et à construire une signification claire du texte.

Conclusion

Il est clair que le sens donne au monde sa cohérence et sa communicabilité, il est au centre de l'existence des humains. Cependant, l'accès au sens devient parfois un défi lorsque nous sommes confrontés à une réalité de signification qui nous est étrangère. En effet, notre recherche a mis en évidence le rôle crucial des connaissances culturelles dans la construction de la signification en langue étrangère. La non maitrise des connotations de certains termes entravait l'accès à leurs significations.

Les participants ont estimé que l'emploi de l'équivalent en LM pourrait leur permettre de comprendre le sens des expressions idiomatiques, mais cela a entraîné des problèmes de compréhension. Par exemple, l'emploi du mot "vache" dans l'expression "peau de vache" a engendré des problèmes pour nos informateurs. Selon eux, la phrase n'était pas claire, elle n'avait pas de sens. Ils ont pensé que le terme « vache » associé à « peau » pouvait être interprété comme une expression de robustesse et d'obésité. Il est important de noter que, en général, dans la culture algérienne, la vache est perçue, de manière positive, comme un symbole de force et de solidité. Cela démontre que les expressions idiomatiques sont souvent spécifiques à une culture donnée. Ces expressions, ancrées dans le contexte culturel, ont des significations différentes et uniques qui ne sont pas traduisibles d'une langue à une autre. Cela souligne l'importance de la connaissance culturelle dans la communication interlinguistique.

Quant à la spécificité des connaissances culturelles à une langue donnée, notre étude a montré qu'elles sont propres à la langue qui les véhicule. Il est évident que certaines pratiques culturelles sont universelles, telles que la fête de la Saint-Valentin. Ces connaissances culturelles facilitent la compression, surtout quand il s'agit de discours culturellement codés.

À vrai dire, le savoir culturel est un paramètre incontournable dans la compréhension en langue étrangère. Autrement dit, la construction de signification en LE ne se limite pas à une compétence linguistique, mais implique également une compétence culturelle.

A propos de l'auteur

Benkouider Lamine est docteur en sciences du langage et maître de conférences « A » à l'ENS de Bousaâda. Spécialiste en sciences du langage, il a publié plusieurs articles. Il dirige un projet doctoral et un projet PRFU, et participe activement, en tant que membre du CFD, à un autre projet de doctorat. 0009-0008-6386-5059

GHERBAOUI Amar est docteur en didactique du FLE, il est maître de conférences « A » à l'ENS de Bousaâda. Spécialiste en didactique, il a publié plusieurs articles. Il est membre dans un projet doctoral et dirige un projet PRFU. <https://orcid.org/0009-0000-5059-102X>

Financement: Cette recherche n'est pas financée.

Remerciements: Non applicable

Originalité: L'originalité de la présente étude tient à l'articulation rigoureuse qu'elle propose entre compétence linguistique et compétence culturelle dans le processus de construction de la signification en langue étrangère, et plus particulièrement en français langue étrangère (FLE). En rupture avec une tradition didactique majoritairement centrée sur la maîtrise des structures formelles de la langue, ce travail adopte une perspective élargie qui intègre les dimensions socioculturelles comme vecteurs essentiels de compréhension. En s'appuyant sur une méthodologie qualitative ancrée dans l'analyse des pratiques interprétatives d'apprenants réels, la recherche met en évidence l'impact déterminant des connaissances culturelles — qu'il s'agisse de référents implicites, de connotations lexicales ou de normes discursives — sur l'accès au sens. Ce positionnement épistémologique confère à l'étude une valeur ajoutée, en ce qu'il appelle à repenser l'enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective holistique où langue et culture sont indissociablement liées.

Conflits d'intérêts: Les auteurs ne déclarent aucun conflit d'intérêts.

Déclaration sur l'intelligence artificielle: L'IA et les technologies assistées par l'IA n'ont pas été utilisées.

Références

- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Gallimard.
- Besse, H. (1970). Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère. *Langue française*, 8, 62–77. <https://doi.org/10.3406/lfr.1970.5528>
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Hatier.
- Byram, M. (2003). On being 'bicultural' and 'intercultural'. In G. Alred, M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education* (pp. 50–66). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596087-007>
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe / Didier.
- Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *ÉLA. Études de linguistique appliquée*, 123–124, 341–348. <https://doi.org/10.3917/ela.123.0341>
- Coste, D., & Zarate, D. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. In *Vers un Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : Études préparatoires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé International.
- Matsukawa, Y. (2015). *Effet de l'entraînement à l'association lexicale sur la récupération des mots et l'apprentissage du vocabulaire en L2 chez des apprenants japonais débutants* [Doctoral thesis, Université Laval]. <https://dam-oclc.bac-lac.gc.ca>
- Pruvost, J. (1999). Lexique et vocabulaire : une dynamique d'apprentissage. *ÉLA*, 116, 395–419.

- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trans., 3rd ed.). Paris: La Dispute.
- Wlosowicz, T. (2013). La représentation des éléments culturels dans le lexique mental plurilingue. *Synergies Pologne*, 9, 119–132.
- Zarate, G., Lévy, D., & Kramsch, C. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg: CELV.

Citer cet article:

Benkouider , L., & Gherbaoui, A. (2025). L'impact des connaissances culturelles sur la construction de la signification en langue étrangère : cas du FLE. *ATRAS Revue*, 6(2), 309-321