

**APPROPRIATION DES COMPÉTENCES CULTURELLES
ET LINGUISTIQUES EN LANGUE ÉTRANGÈRE :
COMMENT AIDER LES APPRENANTS À INTERPRÉTER
UNE COMMUNICATION INTERCULTURELLE**

Nadia ALI EL SAYED IBRAHIM SAÏD¹
Agnès SALINAS²

Résumé

Cet article s'intéresse à l'interprétation socioculturelle en langue étrangère, qui est une partie intégrante de la compétence communicative, car la communication aide à découvrir les différentes dimensions de la société.

Le processus d'enseignement/apprentissage du français, pour des arabophones, dépend, d'une part, des composantes linguistiques (la syntaxe et la phonologie) et des emplois pragmatiques de cette langue, d'autre part. Cela sous-entend une analyse sociolinguistique de la façon dont un locuteur natif utilise sa langue pour établir une interaction sociale.

En vue d'aider les apprenants à interpréter un message en langue étrangère, qu'il soit oral ou écrit, il faut leur faire prendre conscience du rapport existant entre leurs langue et culture et les langue et culture cibles : cela cristallise un certain nombre de questions contribuant à la découverte des spécificités d'un groupe sociétal, mais aussi au développement de la réflexion critique des apprenants, et à la confrontation des divergences et des ressemblances de la culture cible avec leur culture de manière distanciée. Cela les aide à surmonter inconsciemment les obstacles d'interprétation qui entravent la compréhension de cette langue et cette culture étrangères.

Mots clés : Langue étrangère, compétence linguistique, compétence interculturelle, réception, compréhension, interprétation, stéréotypes, malentendus.

¹ Doctorante, UFR de Psychologie, Université de Caen/ Basse-Normandie (France), EA 3918 CERReV.

² Maître de conférences, HDR en Psychologie, Université de Caen/ Basse-Normandie (France), EA 3918 CERReV.

Abstract

The article underlines the sociocultural interpretation in foreign language, which is an integral part of the communicative skill (competence), because the communication helps to discover the various conditions of the society.

The process of education / learning of French, by arabic-speakers, depends on one hand, on linguistic components (the syntax and the phonology) and on the other hand, it depends also on pragmatic jobs of his mother tongue. It implies a sociolinguistic analysis of the way a native speaker uses his mother tongue in the social interaction.

To help the learners to interpret oral or written message in foreign language, they should be aware of the relationship between their language & their culture and also the foreign language and foreign culture. This stimulates many questions that contribute to the discovery of the people, and also cultivate to critical thinking for the learner and help him facing the similarities and differences between his culture and foreign culture to take the distance between him and culture. This is what helped him to overcome the obstacles which hinder interpretation the language and foreign culture automatically.

Keywords: Foreign language, language proficiency, intercultural competence, reception, comprehension, interpretation, stereotypes, misunderstanding.

Introduction

La langue s'avère être l'outil le plus efficace pour approfondir nos connaissances, notre richesse culturelle, intellectuelle et affective. C'est un moyen parfait pour exprimer les goûts, les sentiments au sein des communautés sociales, mais également pour transmettre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être :

Ainsi la langue incarne essentiellement les valeurs, et les significations d'une culture ; elle fait référence à des artefacts culturels et signale l'identité culturelle d'un individu (Byram, 1992 : 65).

Au seuil du XXI^e siècle, et grâce à l'évolution des technologies d'information et de communication, le monde entier vit une évolution dans tous les domaines de la vie et plus particulièrement dans les domaines des connaissances et du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cette évolution permet aux apprenants de gagner en autonomie, en découverte, par l'ouverture sur le monde et le partage de richesse culturelle et scientifique. Or, apprendre une langue étrangère n'est pas perdre son identité, mais c'est s'enrichir par les apports de cette culture étrangère.

I. La synergie réciproque entre langue et culture dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère

Le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère a pour but d'entraîner l'apprenant à optimiser les compétences langagières et culturelles tant à l'oral qu'à l'écrit. Cet objectif de communication est prioritaire, les autres objectifs aident à l'achèvement de ce dernier. D'autre part, l'apprentissage d'une langue étrangère consiste à acquérir les quatre compétences langagières. Plus l'apprenant maîtrise, plus il lui est facile de communiquer dans la langue étrangère. Il doit prendre en compte le rapport inéluctable qui existe entre les compétences orales et celles

écrites, car les deux types de compétences forment un tout indissociable. Il doit aussi et surtout prendre conscience du sens de l'humain, qui est derrière une apparente diversité de formes et « qui permet de rapprocher les cultures plutôt que de les diviser » (C. Castelly, 2002 : 269).

Le facteur sociolinguistique et la langue interagissent l'un sur l'autre. Le mode de vie, les réalités de la vie influent sur la langue, celle-ci étant commune aux différents membres d'une même communauté sociale. La langue et la culture sont ainsi indivisibles. Lorsque les apprenants d'une langue étrangère s'approprient quelque chose sur le langage, ils apprennent quelque chose sur la culture :

L'enseignement des langues dans le cadre de ce volet « éducation personnelle » apprend aux élèves à utiliser une langue étrangère (Byram, 1992 : 42).

La compétence linguistique ne suffit donc pas à rendre compte des rapports de communication, car l'accès au sens d'un message, qu'il soit oral ou écrit, en langue étrangère requiert l'analyse et la compréhension de la culture de ce pays :

Tout acte de parole, tout échange linguistique, se situe au point de rencontre entre une compétence linguistique qui permet l'interprétation ou la production des signes linguistiques et, d'autre part, les conditions sociales dans lesquelles la langue est interprétée, produite ou apprise... (Castelly, 2002 : 263).

L'apprentissage d'une langue et culture étrangères aide l'apprenant à mieux connaître sa propre identité culturelle, enrichir ses dimensions interculturelles et par la suite à réduire les préjugés, à promouvoir la tolérance et la compréhension vis-à-vis d'autres peuples. Dans ce sens M. Byram (1992 : 39) démontre que

[...] la tolérance vis-à-vis d'autres cultures fleurira d'autant plus aisément que les élèves ressentiront leur propre culture – même de

façon éphémère et fragmentaire – comme quelque chose « d'étranger », « de différent », et ne constituant pas forcément la « norme ». Un tel « décentrage » par rapport à sa propre culture demande plus que de l'enthousiasme vis-à-vis d'une autre.

II. La présentation de connaissances culturelles en classe de langue

L'apprentissage d'une langue et culture étrangères est une opération complexe qui a besoin d'un entraînement de l'apprenant à la mise en œuvre des procédés et de processus mentaux, d'encouragements et d'une motivation, au moyen de situations familières et attrayantes les plus adéquates aux besoins et aux intérêts de l'apprenant ; et ce jusqu'à ce qu'il gère parfaitement les savoirs, savoir-faire et savoir- être.

La mise en pratique d'une langue dépend, en outre, en grande partie, de certaines hypothèses sur la signification des mots. Ces hypothèses se développent graduellement en rapport avec la maturation de la pensée conceptuelle. Les apprenants conçoivent des dialogues au cours desquels ils font appel au fonctionnement des éléments linguistiques et métalinguistiques dans le but de les appliquer dans d'autres situations de la vie réelle et de les transformer en réflexes conditionnés. Comme le soutient E. Calaque (2000 : 28) :

Il s'agit de susciter et d'entretenir ainsi l'interaction entre pensée, langage et action, qui est essentielle à l'apprentissage. Dans l'action, le sujet construit par essais et erreurs successifs les relations entre les objets concrets ou abstraits. Par ce moyen, il peut tester la validité d'une hypothèse, selon qu'il réussit ou échoue à suivre le schéma d'action proposé par l'activité à laquelle il participe.

Pour sa part, M. Byram (1992 : 123, 124) démontre que maîtriser une langue étrangère, c'est faire abstraction du sémantisme de sa langue maternelle et de sa culture afin d'adopter celui de la langue étrangère. Cette substitution n'est pas totale, car la dimension personnelle, individuelle est inexistante. Pourtant, ce manque de

connotations liées à l'affectivité et au vécu ne pose pas de problèmes, si l'étranger peut saisir le cœur des significations sur lequel on s'entend ainsi que les connotations culturelles partagées. Il est donc possible d'apprendre une langue étrangère et d'apprendre des éléments de la culture étrangère en mettant en œuvre les outils de l'apprentissage conscient.

Afin que cet apprentissage soit rentable et enrichi, l'enseignant doit veiller à immerger ses apprenants dans le vécu qui se substitue au vécu de l'autochtone sans être identique à celui-ci, tout en les entraînant à se comporter de façon acceptable et adéquate dans la culture étrangère, car

l'expérience directe de la culture étrangère peut enrichir la description des significations partagées culturellement et des connotations, par acquisition d'associations personnelles dans le flux d'interactions complexes entre les significations culturelles (Byram, 1992 : 127-128).

Il faut également les encourager à achever l'activité proposée en se servant de jeux de rôles ; et ce afin d'encourager les apprenants les plus timides à y participer, car « l'enseignement est sûrement une tâche sérieuse, mais elle n'est pas triste » (Jereczek, 2005 : 40). Il leur explique les différents rôles, l'objectif à atteindre, les scénarios fonctionnels et les consignes à respecter.

Lorsque le vécu compris dans les activités est comparable à celui d'un autochtone, la compréhension par *empathie* ou *identification* peut alors démarrer. Là, l'apprenant met en œuvre ces activités qui contribuent à *une prise de distance* par rapport à son identité, à son vécu et à sa culture. Il y a de grandes chances pour qu'il procède constamment par comparaison, en passant d'un cadre à l'autre tout en tolérant les différences culturelles avec sa propre culture. Cela sous-entend des changements dans l'attitude des apprenants vis-à-vis de la culture étrangère. Cela dépend des modifications conceptuelles de la culture étrangère, des structures cognitives ou schèmes incarnant les significations culturelles :

Les schèmes qui incarnent le sens qu'ont les individus de leur propre identité ethnique déterminent la manière dont ils appréhendent d'autres cultures et le sentiment ethnique d'autres personnes ; ce sont donc ces schèmes qui doivent changer si l'on veut obtenir une modification dans la façon dont ces individus perçoivent les autres, et dans leurs attitudes vis-à-vis d'eux... il faut donc les aider à prendre au sérieux la façon dont les étrangers les voient quand elle diffère de la leur, et à ajuster leur point de vue pour reconnaître les points de vue étrangers... L'étape suivante consiste à aider les élèves à réexaminer leur façon de voir les étrangers, à changer les schèmes qu'ils ont des cultures et des peuples étrangers en général et de la culture étudiée en particulier. Cela peut se faire par l'intermédiaire de l'expérience de la vision que l'étranger particulier a de sa propre identité ethnique (Byram, 1992 : 154-155).

Par conséquent, cela amène à la construction d'une culture relative et donc à une aire de rencontre interculturelle. Ce qui réduit la possibilité du stéréotype et permet

à des êtres humains de se découvrir, d'échanger, de se comprendre avec toutes leurs différences et, autant que possible, sinon d'apprendre à s'aimer, du moins d'arrêter de s'exterminer.... (P. Rivenc, 2003 : 146).

Les apprenants peuvent aussi acquérir les compétences linguistiques et culturelles par le biais de simulations complexes : ils peuvent constituer un décor, des personnages, des situations et le contexte situationnel, tout en se basant sur l'imagination créatrice qui contribue à l'apprentissage à la fois intéressant et significatif.

Dans ce sens, C. Tardieu (2008 : 163) précise que

imaginer consiste à explorer le temps et l'espace à partir d'un champ perceptif donné. L'imagination est indispensable à la compréhension en ce qu'elle renouvelle l'objet et lui confère du sens.

Là, le rôle des stratégies métacognitives apparaît. Les apprenants y recourent afin de s'organiser, de rechercher et de créer eux-mêmes des situations véritables. Les apprenants s'impliquent ainsi dans des conditions les plus proches de la réalité de la vie quotidienne, afin d'acquérir les éléments pragmatiques, qui sont indispensables à une compréhension approfondie d'un message oral ou écrit, à une appréciation des qualités oratoires ou écrites du locuteur ou du producteur de ce message : l'humour, l'émotion, les dimensions socioculturelles. Selon Castelly (2002 : 265) :

Dans le cas d'un enregistrement sonore seul, on utilisera les éléments non-verbaux ou on installera dans la classe un contexte situationnel en préalable à l'écoute. Ensuite, les éléments contextuels des documents peuvent devenir sources d'activités multiples et linguistiquement riches. Les documents vidéo, en particulier, se prêtent à des activités où images ou sons non-verbaux (bruitages, bande musicale...) peuvent être observées, discutés, utilisés comme sources d'indices pour faire produire des hypothèses sur les événements, les relations entre personnages... Mais tout autre document oral, visuel ou écrit peut devenir déclencheur d'une recherche sur un personnage, un événement, un lieu... On vérifiera la compréhension d'un dialogue en le faisant jouer avec la préoccupation d'une mise en cohérence des gestes, des déplacements, des mimiques, des positions des personnages avec les paroles, ce qui n'est pas si facile.

L'utilisation de l'image publicitaire, ayant une double dimension de médiation (commerciale et culturelle), s'avère également un outil utile à la découverte de la société cible et ainsi à l'acquisition des langues et cultures étrangères, car « apprendre une autre langue requiert des procédures de médiation, c'est-à-dire d'aménagement de passages du sens entre deux cultures ou entre deux personnes ». (Gautheron-Boutchatsky *et al.*, 2003 : 44-57).

La publicité contribue donc à éveiller la curiosité des apprenants à l'égard de la langue étrangère, mais aussi et surtout de la culture cible. C'est aussi un moyen efficace, qui peut être mis en

place dans la classe de langue, afin de surmonter les difficultés qui peuvent entraver l'acquisition d'une langue et culture étrangères. Au cours de l'emploi de l'image publicitaire, on envisage trois objectifs :

décryptage des stéréotypes afin de rendre explicite l'action des représentations implicites et l'altérité, identification des fragments culturels hétéroclites contenus dans les images pour rendre visibles les différences souvent brouillées, sensibilisation à la démarche de relativisation des cultures (Gautheron-Boutchatsky et al., 2003 : 54).

C'est ainsi que la confrontation avec des langues/cultures étrangères peut générer des incompréhensions ou des malentendus, et c'est là qu'appartient à l'enseignant-médiateur de faciliter l'accès au sens et à la culture étrangère véhiculant des références culturelles, car les images publicitaires sont riches de stéréotypes et agissent sur le récepteur : sur ses émotions, ses attitudes envers la culture étrangère et ses pensées :

La publicité nous présente constamment des images de ce qu'il faut désirer être ou éviter d'être, ce qui est par excellence la fonction de la culture en tant que système identitaire d'une société (Gautheron-Boutchatsky et al., 2003 : 48).

Or, la confrontation avec des langues/cultures étrangères ne conduit pas forcément à la compréhension, car « sans explication et sans interprétation, un tel vécu peut être pris comme de simples données et assimilé à des schèmes de connaissances déjà en place » (Byram, 1992 : 161).

Dans ce sens, on considère l'apprentissage comme un processus de construction actif :

Nous savons qu'enseignants et apprenants construisent un réseau de croyances, d'hypothèses et de savoirs qui se renouvelle sans cesse. Nous savons qu'un cours est un lieu multidimensionnel, dont la

réalité est contingente, polyvalente et riche en attente (Godelu L., 2006 : 35).

Afin d'aider l'apprenant à mener à bien les situations de communication en langue étrangère, il est judicieux de l'amener à révéler les divergences socioculturelles entre sa langue maternelle et la langue cible, mais aussi à les respecter. Dans un tel contexte, l'enseignant doit imbriquer les échanges linguistiques dans un cadre communicatif le plus proche de la réalité impliquant des relations affectives et sociales entre les interlocuteurs, valeurs, modes de vie, représentations sur le pays et le peuple.

Là encore l'enseignant doit tenir compte de la culture et de l'environnement social de l'apprenant :

L'objectif n'est donc pas uniquement pragmatique - offrir aux apprenants les moyens pour organiser leur discours de façon cohérente et interagir avec des étrangers, il est aussi et surtout formatif, à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente (De Carlo, 1998 : 44).

Ce contact avec la culture étrangère vise donc à aider les apprenants à s'ouvrir à l'autre tout en tolérant les différences culturelles entre ce monde et sa culture d'origine et en évitant la surgénéralisation du stéréotype. Ce qui permet la pratique efficace et judicieuse de la langue étrangère au sein des situations authentiques de la vie avec les natifs, car « que ce soit en termes linguistiques ou culturels, les apprenants se trouvent confrontés à la langue d'autres individus, à leur culture, à leur façon de penser et d'affronter le monde » (Byram, 1992 : 45).

III. Les paramètres qui conditionnent et facilitent l'accès au sens

Il existe plusieurs éléments qui rendent la construction du sens plus accessible tels que :

- le rapprochement de la langue maternelle et de la langue cible. Il est beaucoup plus difficile d'accéder au sens et d'éprouver des difficultés dans une langue lointaine de sa langue maternelle que dans une langue voisine (c'est le cas pour la langue arabe vis-à-vis du français, dont les deux systèmes oral et écrit sont totalement différents de ceux de la langue arabe, pour des arabophones désireux d'apprendre le français) ;
- La familiarité avec le domaine : pour un spécialiste de la didactique des langues par exemple, parvenir à comprendre des articles dans ce domaine s'avère accessible, surtout si la langue est voisine et avec l'aide d'un dictionnaire, sans aucune étude préalable de la langue ;
- La présentation des données : pour l'écrit, l'accès au sens est plus possible s'il y a des marques graphiques (intertitres, soulignements, etc.) accompagnées d'éléments visuels. Quant à l'oral, le message oral est mieux perçu, si les données sont présentées dans une situation marquée (marques linguistiques et affectives) accompagnées aussi d'éléments visuels (De Man-De Vriendt, 2000 : 149). Les éléments phoniques et les composantes prosodiques s'avèrent donc être déclencheurs de la construction du sens du message oral ;
- L'environnement linguistique, social et culturel des locuteurs et la fréquence de mots ou de formules dans la langue influent sur l'identification de la langue et sur l'accès au sens dans cette langue ;
- La tolérance à l'ambiguïté a un impact sur l'accès au sens, car l'exigence dans la recherche d'une élucidation exhaustive du message « provoque le plus souvent des inhibitions qui font perdre au lecteur une bonne part de son initiative » (De Man-De Vriendt, 2000 : 100).

IV. Les obstacles interprétatifs qui influent sur l'intercompréhension

Apprendre une langue étrangère n'est pas seulement employer les codes de cette langue, c'est aussi et surtout s'ouvrir à l'autre, observer sa culture, ses modes de pensée différents, communiquer et échanger avec les autres, quelles que soient leurs différences, avec une attitude de tolérance et de vigilance tout en se comportant de façon appropriée. La dimension interculturelle joue un rôle primordial dans le dévoilement d'éventuels malentendus, afin de surmonter les obstacles interprétatifs nuisant à l'intercompréhension entre interlocuteurs de cultures différentes. L'acquisition de la composante culturelle s'avère donc essentielle dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Cette confrontation avec une langue étrangère mène au développement de ses compétences cognitives, à l'identification et l'interprétation des autres cultures, à la reconnaissance de ses habitudes, à la prise de conscience de la relativité de ses valeurs tout en comparant sa culture à la culture étrangère, afin d'accepter la diversité dans la mentalité et dans le comportement, d'entrer en contact avec ce peuple étranger, ce qui leur permet d'assurer l'intercompréhension, d'éviter les obstacles, tout en mobilisant leur intérêt.

En analysant les raisons qui amènent l'apprenant à la réussite ou à l'échec, De Man-De Vriendt (2000 : 102) indique que « la plupart des erreurs proviennent de la méconnaissance du sens de certains mots et surtout du manque de connaissances nécessaires à l'établissement de chaînes de coréférence qui apparaissent à travers le cotexte discursif. » D'autre part, ces erreurs découlent aussi de l'ambiguïté d'informations implicites du message de l'autre, de situations et de concepts appartenant à une culture différente :

L'information implicite est donc partout présente dans le discours : elle prend appui... sur les connaissances ou croyances du compreneur et aussi sur le double fait qu'un grand nombre de ces connaissances

sont partagées entre le locuteur et le compreneur. L'un et l'autre le savent. Le premier peut donc s'appuyer sur ce que le second sait, ou plutôt, idéalement, sur ce qu'il sait que le second sait. Il vaudrait mieux dire, en effet, qu'il s'appuie sur ce qu'il croit que le second sait : s'il se trompe, cela conduit à l'incompréhension ou à du malentendu (Gineste et al., 2005 : 133-134).

L'apprentissage d'une langue étrangère, loin des communautés parlant cette langue, provoque d'énormes difficultés de motivation,

même pour les étudiants qui choisissent le français avec le projet de l'enseigner à leur tour ultérieurement. Autant l'étudiant, au début, est prêt à s'investir, autant il peine, au cours des premiers mois d'étude, à utiliser la langue comme un véritable outil d'expression personnelle, au point de perdre parfois le goût de l'apprentissage des langues (Apanovitch, 2002 : 41).

Pour ce faire, l'enseignant doit motiver son apprenant dès les premiers jours de l'apprentissage, en l'aidant à développer sa confiance en lui, par le biais de la confrontation avec la langue et la culture étrangères et en lui présentant des stratégies d'apprentissage lui facilitant l'appropriation de la langue étrangère et en élucidant les divergences interculturelles.

Comme les obstacles gênant l'intercompréhension sont dus à des erreurs de sources différentes, il s'avère judicieux de préciser les raisons de ces erreurs ; et ceci afin que le processus d'enseignement/apprentissage soit fructueux. Dans le but d'offrir au lecteur une idée détaillée des obstacles qui influent sur l'intercompréhension, on détaille donc ses causes :

IV.1. Erreurs lexico-sémantiques

Le vocabulaire est non seulement un miroir de la dimension socioculturelle de la société, mais il constitue également, avec la syntaxe, deux organes d'un seul corps qui s'intègrent l'un dans

l'autre. « L'apprentissage lexical relève autant du fonctionnement de la langue que de l'articulation du langage verbal à la pensée, le mot étant une interface privilégiée entre les deux » (Calaque, 2000 : 180).

Tenant compte de la corrélation entre la langue et la culture, le vocabulaire représente la pierre angulaire d'un enseignement efficace, car même en maîtrisant les autres aspects de la langue, sans bagage lexical, l'étranger va rencontrer des difficultés de compréhension d'une situation de communication orale ou écrite, il se sent ainsi perdu et isolé du monde étranger et de sa culture : « on entre spontanément dans une langue étrangère par les mots, on peut aussi entrer par eux dans sa culture » (Cuq et Gruca, 2002: 369). Le lexique représente un lieu privilégié de culture dans la langue :

l'environnement, les pratiques sociales, les techniques, les institutions, les croyances d'une population ou d'une nation sont exprimés par des mots. La présence ou l'absence, la richesse ou la pauvreté de certains types de vocables reflètent les mœurs et la vision du monde d'un peuple (De Carlo, 1998 : 101).

Les mots sont donc porteurs d'une implication culturelle, mais aussi aident à l'accès au nouvel univers.

Le facteur sociolinguistique et la langue interagissent ainsi l'un sur l'autre. Le mode de vie, les réalités de la vie influent sur la langue, celle-ci étant commune aux différents membres d'une même communauté sociale. Dans ce sens, E. Calaque (*op.cit.* : 31) explique que

dans le cadre des apprentissages scolaires, la maîtrise du vocabulaire constitue l'une des clefs d'accès au savoir, mais elle est aussi pour l'individu le pouvoir de mettre en mots son monde intérieur, condition nécessaire à l'instauration d'une véritable communication avec les autres au plan intellectuel et affectif.

La collocation et la co-occurrence de mots actualisent, d'ailleurs, des connaissances culturelles ou un certain registre de langue. Afin de permettre à l'apprenant de s'approprier ces

co-occurrences, on doit les lui présenter au cours de contextes de la vie authentique en rapport avec la culture de la langue étrangère. Ces contextes doivent être riches, variés et attrayants. Par conséquent, l'apprenant mène à bien la discrimination des similitudes et des disparités entre sa culture et la culture cible, et la saisie de différents aspects des nouveaux mots. Dans une telle situation, le rôle de l'enseignant est indispensable ; c'est à lui de servir de médiateur entre la connaissance à acquérir et les connaissances de l'apprenant. Il doit, également, inciter son apprenant à être autonome dans l'appropriation de ces nouvelles connaissances lexicales, dans le contrôle de l'accomplissement de ses exercices, et dans l'autoévaluation, afin de vérifier que les liens entre les nouveaux lexiques et ses acquis sont bien établis et que ses schèmes sémantiques sont bien enrichis.

Dans la classe de langue étrangère, il faut montrer aux apprenants que la méconnaissance du sens de certains mots n'est pas un obstacle incontrôlable pour la saisie du sens du texte, et que, malgré l'ignorance du sens de quelques mots, on peut parvenir au sens du message qu'il soit oral ou écrit ; et ce grâce à l'inférence des propriétés morphosyntaxiques et sémantiques des mots en fonction du contexte dans lequel existent ces mots. Il faut également les sensibiliser aux différentes utilisations de mots (la polysémie). Veillant à présenter des activités lexicales authentiques, l'enseignant doit encourager son apprenant à rechercher des mots et des mécanismes d'interrelation entre les différents mots dans le discours. Cet entraînement doit inclure les trois types de connaissances : les savoirs ou la dimension linguistique (aspects phonologiques, morphosyntaxiques et sémantiques des mots), les savoir-faire ou la dimension sociolinguistique (règles d'utilisation des mots dans le discours d'après la situation de communication et le registre adopté) et la dimension stratégique afin de rendre optimal le processus d'apprentissage, de favoriser l'autonomie de l'apprenant, tout en respectant ses besoins et ses intérêts.

Ces stratégies d'apprentissage et particulièrement les métacognitives aident l'apprenant à réfléchir de manière métalinguistique. Les nouveaux mots sont ainsi entreposés et bien intégrés dans la mémoire sémantique de l'apprenant.

Dans ce sens, il est important de présenter à l'apprenant les mots ayant une ressemblance phonologique ou graphique comme : étoffer/étouffer, embrasser/embarrasser, griffer/greffer, etc. et qui sont élucidés grâce au contexte, de lui présenter de mots contenant de phonèmes inexistantes dans sa langue maternelle (dans notre cas : en arabe, en tant qu'apprenant égyptien) tels que : cœur, sûr, regarder. Il faut, de même, lui présenter des mots dérivés, composés tout en y insérant des mots similaires, mais qui ne suivent pas la règle de dérivation, comme ménager, disque, métier, météo, etc.

Étant donné le rôle inéluctable du vocabulaire dans l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture, et afin d'aider les apprenants à son appropriation, l'enseignant doit les encourager à mettre en œuvre les différentes stratégies d'apprentissage, les plus appropriées pour l'acquérir. Parmi ces stratégies, on mentionne :

- Le regroupement : il porte sur la recherche des similitudes conceptuelles, des oppositions ;
- L'association/élaboration : association de la forme sonore ou graphique du mot de la langue cible et de sa langue maternelle, tout en choisissant un contexte facilitant la mémorisation de ces mots, comme l'invention d'une histoire tout en employant cette série de mots ;
- La stratégie de pratique systématique des sons et des graphèmes au moyen de l'imagerie visuelle pour mémoriser ;
- Reconnaissance et emploi de formules stéréotypées et de certaines structures utiles : par l'utilisation de formules telles que : « je pense que, à bientôt, pour l'instant, tant mieux, etc. » ;
- Pratique naturelle : elle porte sur l'échange entre les apprenants, entre eux, et aussi avec leur enseignant tout en exploitant la langue cible ;

- Raisonnement déductif : par la formulation d'hypothèses de signification à partir de règles connues, comme la dérivation ;
- Analyse de nouveaux éléments : par le découpage d'un mot en ses composantes significatives : racine et affixes ;
- Réflexion avec discernement : c'est l'utilisation des indices linguistiques internes du mot (racines, affixes, congénères), ou externes (définitions, synonymes, antonymes, exemples), ou extralinguistiques (gestes, objets, images, etc.). Cette stratégie peut être utilisée à l'oral tant pour la compréhension que pour l'expression ;
- Centration sur l'apprentissage : elle porte sur l'établissement des liens entre les nouveaux vocabulaires et ceux qui sont déjà stockés dans sa mémoire afin d'y faire appel dans une communication authentique ;
- Organisation et planification de l'apprentissage : il s'agit de déterminer le but, de discuter ses difficultés d'apprentissage avec ses collègues et son enseignant.

IV.2. Erreurs liées à la discrimination auditive

L'inexistence de quelques phonèmes, de la langue cible, dans la langue maternelle de l'apprenant représente un obstacle à l'accès au sens en langue étrangère. On remarque, à titre d'exemple, que le système consonantique de l'arabe ne dispose pas de certaines consonnes existant dans celui du français telles que [p], [v], [g]. L'apprenant arabe rencontre, de ce fait, des problèmes et commet des erreurs de discrimination auditive en français.

Le système vocalique de l'arabe est fort simple. Il n'a que trois voyelles longues. Celles-ci sont des lettres de l'alphabet : fermées : [i] et [u] ; ouverte : [a]. Il existe également en arabe trois voyelles brèves a, u, i. Ce ne sont pas des lettres, mais des signes qui peuvent être ajoutés au-dessus ou au-dessous des consonnes. Ces signes sont dits *diacritiques*. Mais à côté de ces trois voyelles, il existe un autre signe : le *sukûn* qui reproduit l'absence de voyelle.

Les difficultés éprouvées par l'apprenant arabe, au niveau des voyelles, sont donc dues aux neuf voyelles françaises qui n'existent pas dans le système vocalique arabe, tels que les sons [œ], [Ø], [y] et les nasales. On trouve également que les sons [r], [R] et [ʁ] sont des variantes libres du phonème /r/, c'est-à-dire diverses possibilités de réalisation qui ne contrastent pas en français (alors que [r] roulé, [R] grasseyé et [ʁ] fricative vélaire s'opposent dans la prononciation de l'arabe et constituent trois phonèmes distincts). En d'autres termes, le système phonologique de l'arabe dispose d'une opposition entre /r/ et /R/, alors que ce n'est pas le cas pour le français ; les trois réalisations de la vibrante /R/ illustrent un seul phonème.

Afin d'aider les apprenants à combler cette carence, à recevoir et interpréter le message oral à bon escient, l'enseignant doit les entraîner aux aspects segmentaux et suprasegmentaux, ainsi qu'aux paralangages (la voix et le corps), ayant une incidence sur l'intelligibilité du message oral.

Étant donné que l'apprentissage d'une langue est une activité sociale, « il est indispensable de construire chez l'apprenant des comportements sociaux nouveaux, en sachant que se mettre à la place de l'autre, passe d'abord par la connaissances de soi ». (Krnich-Wambach et Wambach, 2002 : 102-103) Pour ce faire, une des meilleures façons de permettre à l'apprenant de s'approprier ces aspects phonétiques est d'utiliser une variété d'activités consistant à entraîner les apprenants à assouplir les organes de la parole : la musculation, l'aperture, l'accentuation prosodique, le rythme, le souffle... :

Sans « changer de peau », on modifie sensiblement son comportement en élargissant les possibilités de l'appareil phonatoire et la gestuelle car trop d'étrangeté nuit à la compréhension et à la communication (Concepcion Lecollier, 2002 : 128).

Il s'avère également judicieux d'intégrer les activités phonétiques dans les différentes activités conviviales aidant ainsi

l'apprenant à développer la solidarité et la coopération entre lui et les autres apprenants afin de créer un esprit d'équipe, en sorte que l'apprenant investisse ses capacités de façon ludique en vue d'une libération culturelle et linguistique et d'une richesse intellectuelle, et par conséquent, d'une appropriation de la langue cible. Car, parfois,

il suffit d'inviter l'élève à réécouter le modèle enregistré ou la reproduction (acceptable) d'un de ses condisciples. La répétition à partir de la reproduction d'un camarade plus doué est avantageuse à plus d'un titre : ce procédé contribue à diversifier l'imprégnation audio-phonatoire, il encourage les uns tout en valorisant les autres (Renard, 1979 : 69).

La sensibilité aux indices acoustiques change d'un apprenant à l'autre : certains traitent les indices acoustiques de bas en haut, tandis que d'autres les traitent de haut en bas, en fonction de l'impact du crible accentuel de la langue maternelle.

Considérant la prosodie comme « la ponctuation du code oral » (Guimbretière, 1994 : 12), les locuteurs l'utilisent afin de structurer cette chaîne sonore en unités de sens (groupes rythmiques). La phonologie et la prosodie sont donc étroitement reliées puisque la prosodie se superpose aux phonèmes.

Dans une telle situation, le rôle de l'enseignant est primordial, car c'est à lui qu'il appartient de mettre en relief la nécessité de la prosodie :

L'élève qui concentre son esprit sur les facteurs prosodiques « débloque » inconsciemment sa perception des autres éléments informationnels du message. En d'autres termes, il ne fixe pas son attention sur le son difficile. D'où l'intérêt, pour la didactique des langues, des chansons, des comptines (et des logatomes) (Renard, 1979 : 64).

Les différentes significations de la parole sont ainsi dues à l'intonation. L'enseignant doit donc développer, simultanément et

complémentairement, tous les domaines de la langue, tout en les intégrant dans des activités captivantes,

même si dans le cas d'une activité à finalité ciblée l'accent peut être mis momentanément sur telle ou telle question à caractère phonétique, lexical ou grammatical. Une fois l'objectif atteint, le contenu doit en être immédiatement réutilisé dans une activité plus globalisante (Rivenc, 2003 : 30).

Dans ce cas, l'enseignant doit recourir aux laboratoires des langues, dont les cabines séparées aident l'apprenant à écouter, répéter et prononcer personnellement. Il développe ainsi sa confiance en lui-même, et le recours au laboratoire de langues lui donne la possibilité de s'auto-contrôler et de s'auto-évaluer avec beaucoup de motivation.

Les caractéristiques prosodiques, rythme et intonation, s'avèrent essentielles au niveau de la perception du langage, car

un rythme différent conditionnerait d'autres types de syllabes et de phonèmes, bref, une langue complètement différente. Aussi lorsque nous voulons faire apprendre une langue, le recours au rythme nous garantit-il des résultats rapides et efficaces tant du point de vue de l'émission, de l'audition que de l'intégration (Roberge, 2002 : 110).

Les aspects suprasegmentaux s'avèrent ainsi être le repère principal et indispensable à l'interprétation du discours oral. Pour sa part, J.-L. Chiss *et al.* (2001 : 102) distingue trois plans du fonctionnement de la chaîne parlée (et par conséquent de l'intonation). Ces plans servent, chacun d'entre eux, d'indice permettant la saisie de la signification des actes langagiers :

- *le plan expressif*: étant donné qu'il s'agit d'un système conventionnel, ce plan implique tout ce qui aide à discerner des renseignements sur le locuteur ou son identité (sexe, classe d'âge, origine géographique, statut socioculturel). Ch. Fiandino (2000 : 39) nomme ces fonctions des fonctions *paralinguistiques*.

- *le plan appellatif*: il est associé aux traits appartenant au fonctionnement impressif du langage, ces impressions peuvent être sous le contrôle de l'émetteur (signal) ou non (indice). Car un locuteur peut vouloir montrer son mécontentement à celui qui écoute ou trahir involontairement l'état de colère dans lequel il se trouve.
- *le plan représentatif*: ce plan correspond à ce qui autorise la reconnaissance de phrases composées de mots ayant un sens déterminé.

Grâce à l'intonation, on ajoute un contenu d'information varié, abondant et nuancé à la courbe mélodique. Elle donne des informations intellectuelles sur la situation de communication, mais aussi affectives sur le locuteur, ses attitudes, ses sentiments. Elle permet l'interprétation de l'implicite régissant toute la communication humaine, et « libère ainsi le mot de sa signification univoque... et son rôle ne peut être saisi que par une vision globalisante » (Roberge, 2002 : 133-134). Elle donne ainsi l'authenticité à l'acte de parole.

L'appropriation des conduites langagières orales est donc effectivement

un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et qui ne se limite pas à la maîtrise des principales structures de la langue et des principaux actes de langage. L'association entre le verbal et le gestuel, les traits émotionnels et l'implicite que véhicule l'oral et toutes les formes d'interaction sont autant de facteurs qui complexifient le domaine et peuvent être sources de blocage pour un étudiant étranger (Cuq et Gruca, 2002 : 172-173).

Et afin de résoudre ces problèmes, il faut sensibiliser l'apprenant du français aux différents emplois de l'intonation dans la vie réelle, car elle est variable en fonction des cultures. En français, à titre d'exemple, « on aime jouer de la musicalité, du silence et de la durée, pour dire sans encourir la responsabilité d'avoir dit ». (Fiandino, 2000 : 41).

En enseignant le système phonétique de la langue cible, le but de l'enseignant est de sensibiliser ses apprenants aux différences entre les deux systèmes phonologiques (ceux de leur langue maternelle et de la langue cible), leur donnant ainsi l'occasion de développer leurs stratégies d'auto-correction, afin d'aboutir à un niveau élevé de réception et d'interprétation de la langue étrangère et à la spontanéité dans l'expression.

L'enseignement de la phonétique vise donc à aider les apprenants à acquérir une maîtrise dans la discrimination auditive, afin d'éviter la réception des sons de la langue cible en traçant les schémas mélodiques de sa langue maternelle, mais aussi pour surmonter le problème de la fossilisation, due au *crible* de la langue maternelle, et pour être capables de s'approprier les nouvelles habitudes requises par le système de la langue cible.

Dans la situation orale d'une langue étrangère, et avant d'affronter ses interlocuteurs, l'apprenant n'est pas suffisamment confiant, et plus particulièrement au début du processus d'enseignement/apprentissage ; son état d'esprit est empreint par un sentiment d'anxiété, d'inquiétude, du fait de ne pas pouvoir recevoir et interpréter le message oral. Il perd le contrôle de lui-même et de la situation. D'où le rôle indispensable de l'enseignant, pour éviter cet état d'esprit chez l'apprenant. C'est à lui de l'encadrer, de le guider, de l'immerger le plus tôt possible dans la langue étrangère et de le rassurer tout au long de l'activité, afin que l'apprenant surmonte l'inquiétude de la rencontre avec la langue nouvelle.

Afin d'entraîner les apprenants à s'approprier le travail phonétique, on doit mettre en place des techniques telles que le jeu théâtral, les chansons mimées et les jeux verbaux, toutes ont pour but une approche globale de la langue et des personnes, et favorisent la compréhension du message oral, mais aussi la libération de l'expressivité et l'amélioration de la prononciation :

Gestes culturels, musique, arts, histoire, géographie, problèmes de société, voilà posés quelques jalons qui, servant de fondement à

l'apprentissage des langues, nous aideront et aideront nos élèves à devenir citoyens chez les autres (Castelly, 2002 : 126).

Ces techniques visent à associer compréhension, production et mouvements corporels au cours de situations d'apprentissage détendues et ludiques. Rendre l'apprenant plus confiant en lui-même, l'inciter à faire appel à ses connaissances ultérieurement, dans des situations authentiques de la vie courante, est la manière la plus productive pour lui. Confiant et motivé, l'apprenant n'hésitera pas à demander l'aide de son interlocuteur.

Il s'avère essentiel d'expliquer aux apprenants que l'entraînement phonétique favorise un développement très durablement rentable, et que l'appropriation de la différence sonore annonce l'entrée dans la réalité de la nouvelle langue. C'est ainsi que

réfléchir aux accents, c'est se poser la question des gestes culturels et de la culture correspondants, mais aussi celle du rapprochement, de « l'entrée » dans une culture étrangère.

Cette démarche de formation amène tout d'abord à réfléchir aux représentations que nous avons sur les accents, et par conséquent sur nos interlocuteurs eux-mêmes. Elle vise ensuite à étudier les enjeux de la « prise d'accent » en cours de langue. Explorant les domaines psychologiques et sociologiques, elle permet d'aborder les langues et d'examiner notre pratique d'un point de vue plus large que la didactique de « notre » langue de spécialité, celle que nous enseignons. Utilisée avec des élèves, elle les convainc qu'ils sont capables de dépasser leurs blocages par rapport à l'accent, et d'aborder une réflexion plus générale sur les langues (Bozon-Patard, 2002 : 135).

Afin d'avoir des résultats fructueux, la pratique de la phonétique doit être basée sur l'assiduité, la conscience et la motivation de la part de l'apprenant. Dans une telle situation, le rôle de l'enseignant est essentiel, c'est à lui de le motiver tout en lançant des discussions constantes sur les obstacles rencontrés. Il doit faire comprendre à ses apprenants qu'il est dans leur intérêt de s'ouvrir à

la différence phonétique des langues étrangères, et de ressentir la beauté de cette prononciation dans le plaisir.

IV.3. Erreurs liées aux connaissances culturelles

Dans la classe de langue étrangère, les apprenants rencontrent tant de difficultés à comprendre le message oral ou écrit, et cela est dû à l'imperfection des aspects socioculturels de la langue cible, qui conditionnent une partie du sens du message qu'il soit oral ou écrit. Comme le soutient M.-J. De Man-De Vriendt, (2000 : 150) :

Au lieu d'être gommés, ce qui est souvent le cas, ils devraient être mis en évidence par la situation ou dans le texte. Si la situation constitue une surprise pour le décodeur et contient une part d'insolite, la dimension socioculturelle sera mieux perçue. Dans une approche inter-culturelle, elle se met en place, sur le principe de la différence. Elle peut être présente de manière implicite, mais il est nécessaire de la faire expliciter.

Ces malentendus sont parfois dus au fait que ces récepteurs d'une langue étrangère sont soumis à l'influence des stéréotypes :

Les représentations que nous avons sur un sujet, quel qu'il soit, sur un objet d'étude, influencent grandement l'approche que nous en avons...

Même si ces représentations ne sont pas que des stéréotypes, même si elles révèlent en partie un environnement et une culture, elles sont tout de même assez réductrices et ne suffisent pas à donner une vision suffisamment complexe de la réalité du pays dont les jeunes étudient la langue (Médioni, 2002 : 144).

Il y a un rapport étroit entre les stéréotypes et l'acquisition d'une culture étrangère, comme nous le montre C. Castelly (2002 : 126) : « Les objets culturels, œuvres d'art, mythes, traditions, cristallisent les aspirations des groupes humains. Maintenus à

distance, comme des références, ils courent le risque de se fossiliser en clichés. »

Et afin d'aider les apprenants à surmonter ces obstacles, l'enseignant pourrait se servir des activités humoristiques, de jeux de rôles et de la publicité, pour rompre la monotonie et afin de les aider à s'impliquer dans les données culturelles étrangères, comprendre les spécificités culturelles étrangères traduites en termes de valeurs, éveiller leur sensibilité et leur curiosité, découvrir à quel point cette culture étrangère leur est commune, mais également à transformer ces stéréotypes en de nouveaux savoirs et des attitudes positives :

Il serait souhaitable que nos premiers cours débutent par des activités à visée interculturelle, comme par exemple des questionnaires... portant sur les connaissances, les attentes, les appréciations et représentations que les élèves possèdent ou se sont faites sur la langue et les habitudes du pays où celle-ci est parlée (De Carlo, 1998 : 108).

IV.4. Erreurs d'ordre affectif

L'apprentissage des langues demande un immense degré d'autonomie, de motivation, de confiance en lui-même et d'attitudes positives de la part de l'apprenant. Ces facteurs d'ordre affectif ont une grande influence autant sur l'accès au sens en langue étrangère que sur l'implication au processus d'apprentissage. Une des composantes responsables de la réussite ou de l'échec du processus d'apprentissage est donc la motivation. Elle est d'autant plus importante que l'enseignant valorise l'apprenant, l'encourage à progresser et à prendre en charge le processus d'enseignement/apprentissage en le mettant au cœur de ce processus :

Selon que l'élève perçoit qu'il a du pouvoir ou non sur ce qu'il doit faire pour mener à terme avec succès une activité, il est prêt ou non à s'engager dans la réalisation de cette activité et à y participer, il est disposé à prendre des risques. Sa motivation résulte en grande partie de cette perception. L'élève qui se représente que les exigences

nécessaires à la réalisation d'une tâche correspondent à des connaissances et à des stratégies qu'il peut acquérir, perfectionner ou adapter perçoit qu'il est responsable de la qualité de l'exécution de cette tâche (Tardif, 1997 : 129).

La motivation est influencée par des variables externes telles que les pratiques d'évaluation, le contrôle, l'interaction avec les autres collègues, les exigences de la tâche, et l'environnement institutionnel.

Dans ce sens, D. Gaonac'h *et al.* (2005 : 90) démontrent que

l'interprétation qui peut-être faite d'un succès ou d'un échec dans une tâche donnée peut avoir des conséquences sur l'attitude de l'élève par rapport à toutes les autres tâches qu'il est amené à réaliser :

- *Lorsque le « locus de contrôle » est interne, le succès ou l'échec est considéré par le sujet comme la conséquence de ses propres efforts ou capacités.*
- *Lorsque le « locus de contrôle » est externe, ce sont d'autres facteurs qui sont pris en compte comme la cause du succès ou de l'échec : la chance, la difficulté de la tâche, l'action des autres.*

En s'appuyant sur le modèle de la motivation d'achèvement d'Atkinson-Richard, C. (1985), McKeachie *et al.* (1986) démontrent que, chez l'apprenant, ce sont le sentiment de réussite et sa perception de la difficulté de la tâche, et ses compétences qui influencent la réussite de l'apprenant, et non pas la complexité de l'activité. D'après ce modèle cognitif de la motivation, la perception d'eux-mêmes par des apprenants et la perception de la tâche sont, par conséquent, les composantes les plus importantes de leur motivation.

Un apprentissage dans une ambiance détendue encourage l'apprenant à mieux accéder au sens d'un message qu'il soit oral ou écrit. Pour y parvenir, on doit immerger l'apprenant dans une atmosphère motivante au cours des situations authentiques de la vie :

Les documents authentiques permettent d'ancrer l'apprentissage dans la vie réelle. Vivants, souvent ludiques, ils sont sources de

divertissement pour les étudiants et stimulent leur motivation... Ils peuvent nous permettre d'être plus proches des intérêts des apprenants, de leur vie quotidienne (Kawecki, 2004 : 31-32).

Et ce afin de surmonter leur stress et leur appréhension :

La peur est l'émotion la plus étudiée en didactique. Elle naît généralement de situations, d'interactions ou d'exercices peu familiers. Elle se décline sous différents angles. Notons la peur de ne pas avoir compris ou d'avoir mal compris un message, ou encore la peur de la performance, déclenchée par le sentiment subjectif qu'on n'est pas à la hauteur de la tâche, ou encore la peur de parler (de prendre la parole devant le groupe, de lire à haute voix, de mal prononcer, mal articuler, mal accentuer et d'être ridicule, la peur de l'erreur... (Godelu, 2006 : 36).

L'emploi des multimédias s'avère aussi efficace, parce qu'il suscite la motivation des apprenants, car

la notion de difficulté et de contrainte est absente lorsqu'on se place dans un contexte d'apprentissage-acquisition, naturel ou informel... Les multimédias favorisent une motivation interne cognitive : le plaisir d'apprendre et de faire des progrès (Barbot, 1998).

Ils permettent à l'apprenant de travailler et de s'informer sur son progrès et d'être responsable de son processus d'apprentissage.

V. Comment s'orienter dans la construction du sens (l'interprétation)

Dans la vie authentique, la communication implique l'échange d'une variété de codes perceptibles par nos sens ; la vision et l'audition sont des organes primordiaux dans la transmission et la réception du langage, codes verbaux (les divers usages de la parole), ou non-verbaux (on songe aux gestes, mimiques, expression du visage). Dans la classe de langue, on doit initier l'apprenant à reconnaître et à se servir des points de repère ou des indices qu'il

considère comme porteurs de sens, qu'ils soient des indices linguistiques externes tels que : définitions, synonymes, antonymes, paraphrases, et exemples, ou des indices internes tels que les affixes, les mots composés, les mots apparentés à sa langue maternelle, ou à une autre langue étrangère déjà apprise (*congénères*), ainsi que des indices extralinguistiques tels que les images, les schémas, les objets, les bruits, tout en les analysant et en les associant en une représentation acceptable.

En donnant l'occasion à ses apprenants de bénéficier de ces indices, l'enseignant leur révèle la possibilité d'intégrer le sens de nouveaux mots au sein de leur discours. D'après De Man-De Vriendt (2000 : 27) :

Pour l'interprétation des phrases, différents types d'indices sont disponibles : les items lexicaux (ensemble de traits sémantiques fonctionnant ou non en opposition : animé/non animé, humain/non humain etc.) l'ordre des mots (p.ex. NVN/NNV), les marques morphologiques, l'accentuation. Ces indices se combinent pour véhiculer d'une part la signification, objet de l'interprétation sémantique et d'autre part, les intentions c'est-à-dire l'information pragmatique relative au statut du locuteur/scripteur et la situation d'énonciation/écriture.

La concurrence vive entre la fonction sémantique et celle pragmatique contribue à l'accès au sens.

Au niveau linguistique, l'interprétation sémantique relève tout simplement du fait qu'une séquence de signifiants (reçue par le récepteur, par le biais de ses oreilles ou ses yeux selon qu'il s'agit de parole ou de discours écrit) pourra être identifiée et prétraitée, avant de la transformer en sens, au cours de la compréhension :

Le sens n'est en aucune façon directement donné dans l'énoncé : il doit être construit par l'auditeur ou le lecteur. Le sens est toujours

une *interprétation* de l'énoncé. Cette construction est opérée par un traitement mental si complexe... (Gineste et al., 2005 : 99-101).

Il est certes vrai qu'on puisse communiquer avec les natifs sans respecter la grammaire, à titre d'exemple le genre, la conjugaison et le syntagme nominal (où on juxtapose des items lexicaux dans un ordre précis, sans les associer par une marque grammaticale explicite : carte séjour pour carte de séjour).

Toutefois, dans certains cas, cela peut générer des difficultés, surtout dans les homophones comme : le livre/la livre, la foi/le foie, le mode/la mode, etc. Il en est de même pour la concordance des temps et l'organisation grammaticale qui peuvent entraîner beaucoup de confusions et de malentendus entre un locuteur étranger et un natif.

La linguistique contemporaine démontre que le sens d'un mot n'est pas isolé de sa structure grammaticale et que les deux domaines doivent être intégrés et incorporés.

Allant dans le même sens, (D. Singleton, 1993 : 162) confirme qu'au-delà d'un certain point de complexité sémantique, la communication devient très difficile ou même impossible sans une certaine maîtrise de la morphosyntaxe. Dans une telle situation, la grammaire est, dans une grande mesure, impliquée dans le lexique, de sorte qu'il est impossible de combiner les mots sans faire des choix grammaticaux, voulus ou non.

Les homonymes grammaticaux tels que : *à/a, et/est, sont/son, on/ont*, etc. doivent ainsi être enseignés aux apprenants de façon progressive, tout en les utilisant dans divers contextes leur expliquant la différence de sens entre chacun d'eux.

Il est donc important de maîtriser toutes les facultés morphosyntaxiques des mots, ainsi que leurs propriétés sémantiques, mais aussi les valeurs prosodiques (intonations, rythmes, tempo, pauses) et posturo-mimo-gestuelles (attitudes corporelles, gestes, regards...), ayant un impact sur le sens des phrases.

Mais au-delà du sens linguistique d'un message qu'il soit oral ou écrit, ce même message

va très souvent revêtir en outre une signification pragmatique, en vertu d'un « supplément de sens » déterminé dans le cadre d'une situation de communication concrète (Ladmiral, 2010 : 10).

Il faut donc tenir compte de l'information pragmatique comprise dans la culture de la langue cible, pour procéder à une interprétation acceptable. L'enseignant doit essayer de reproduire des situations de la vie courante, les plus proches possibles de la réalité, au sein de sa classe de langue, afin de permettre à ses apprenants de parfaire les différentes composantes tant linguistiques que pragmatiques, tout en les entraînant à l'établissement de liens grâce aux charnières contribuant à organiser et associer les idées et les faits, tout en indiquant l'importance à accorder à l'information à traiter. Voici les formes que les charnières peuvent prendre :

- a) « Des mots-charnières (ou locutions-charnières)...
Exemple: *cependant*.
- b) Des tournures-charnières... Exemple : *en d'autres termes*.
- c) Des phrases-charnières... Exemple : *il reste un dernier point à examiner »* (R. Arcand et N. Bourbeau, 1995 : 384).

Lors de la lecture en langue étrangère, lorsque l'apprenant

atteint le stade de la compréhension du texte écrit, il développe une activité dynamique où se succèdent diverses représentations sans cesse modifiées du contenu véhiculé. Quand il s'agit de textes narratifs, il peut activer des schémas connus antérieurement : déroulement attendu des événements, rôle prévisible des actants... Le lecteur peut estimer le coût cognitif et l'intensité des ressources à dégager pour la construction de la représentation du contenu du texte... (De Man-De Vriendt, 2000 : 31).

Cette pratique de la langue dans des situations authentiques aide non seulement les apprenants à développer leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être dans la langue cible, mais aussi l'enseignant à mettre en œuvre des stratégies d'enseignement basées

sur les besoins et les intérêts de ses apprenants et partant des erreurs de ces derniers.

Le processus de compréhension consiste ainsi en deux traitements distincts : l'un à partir de l'information comprise dans le message, il s'agit d'une source d'information *externe* pour l'esprit du récepteur qui entre par les oreilles ou les yeux, l'autre à partir d'une seconde source *d'information, interne*, tirée de la mémoire du récepteur. L'information qui sert à la compréhension, externe ou interne, a toujours une *structure*. La mémoire sémantique est constituée d'un ensemble d'unités de signification ou *unités sémantiques* qui sont des sortes de « pièces ». Les parties du discours (mots, noms communs, noms propres, adjectifs, verbes, adverbes, prépositions, conjonctions, etc.) permettent une première classification de ces diverses configurations sémantiques. Comprendre l'un ou l'autre de ces morceaux de langage, c'est construire une représentation complexe, dans l'esprit du récepteur, qui en reflète le contenu. Les significations de mots sont également liées à l'ensemble des croyances et des affects des locuteurs. Il existe dans les représentations sémantiques un aspect de la signification des mots qu'on nomme leurs *connotations*. Les unités lexicales qui composent le *lexique mental* sont constituées de deux sortes de représentations intimement associées :

- Les représentations de formes perceptives des mots (des formes orales et écrites) utilisées dans les processus de reconnaissance de mots ;
- Les significations de mots, ou représentation sémantique (Gineste *et al.*, 2005 : 104-107).

On peut améliorer et affiner la maîtrise de la langue étrangère, en immergeant l'apprenant dans une ambiance détendue. Cette immersion encourage et donne confiance à l'apprenant pour prendre l'initiative de communiquer. Au début du processus d'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant est en effet prisonnier des cribles

de sa langue maternelle, de sa propre culture, qui sont autant de difficultés à une acquisition d'une langue étrangère.

A.-E. Nève De Mévergnies (2005 : 41) explique que

la notion d'immersion linguistique recèle des sens différents. Outre l'immersion dans le pays où la langue est parlée, il est possible de créer un environnement optimisant les bienfaits du bain linguistique, tout en minimisant la difficulté psychologique.

Dans une telle situation, il faut intégrer les champs d'interférences (syntaxique, phonologique ou sémantique) entre cette langue cible (le français) et la langue maternelle des apprenants (l'arabe) qui peuvent générer des difficultés en pratiquant cette langue étrangère dans la vie courante, tout en considérant ces erreurs comme un point de départ d'un apprentissage efficace. L'enseignant doit aussi et surtout « se méfier du transfert ou de l'interférence culturels et le prendre en charge » (M. Byram, 1992 : 66-67). C'est, à titre d'exemple, la distinction entre *tu*, *vous* et les rôles sociaux qu'elle recouvre, les connaissances relatives aux repas et aux habitudes alimentaires des Français. Dans ce cas,

une interprétation des repas et des habitudes alimentaires demanderait... la création de nouveaux schèmes tout particulièrement si elle s'accompagnait d'un vécu direct : en effet, elle briserait le moule des schèmes antérieurs en obligeant les apprenants à considérer les schèmes culturels français comme un mode de compréhension des faits décrits. Ils cesseraient d'être étrangers (Byram, 1992 : 161).

Il faut aussi aider l'apprenant à mettre en œuvre des stratégies de compréhension et l'encourager à composer une représentation semblable au sens implicite du discours oral tout en prenant en compte tant l'information découlant des indices linguistiques que celle dérivée des indices contextuels ; et ce au cours d'une grande variété d'activités :

Un premier type est, bien entendu, constitué par les QCM... Il faut que celles-ci exigent la recherche et le repérage d'indices sur le sens et

sur l'intention de communication..., il est important de veiller à ce que la réponse demandée ne soit pas une reprise littérale, partielle ou non, du texte sur lequel porte l'exercice, mais qu'elle fasse appel à une activité d'interprétation de la part de l'apprenant. Il s'agit de mettre en lumière, par les questions pertinentes, le sens (et non la signification), ainsi que les intentions des locuteurs... D'autres activités sont ... tout aussi recommandables :

- association de questions et de réponses (et vice versa) dans l'ordre et le désordre ;
- recherche de questions correspondant à des affirmations portant sur le texte ;
- questions ouvertes d'interprétation ;
- contractions, résumés, reconstitutions, etc. (De Man-De Vriendt, 2000 : 110-111).

Conclusion

Dans ce qui précède, on a montré qu'en vue d'aider l'apprenant d'une langue étrangère à mener à bien le processus d'interprétation d'une communication interculturelle, on doit le confronter à la façon dont le natif vit la culture « étrangère ». Cela l'aide à s'approprier les compétences tant linguistiques qu'interculturelles. Dans un tel contexte, l'enseignant joue un rôle de médiateur culturel, et ce au cours des situations ludiques de façon à rompre la monotonie, et à encourager les apprenants timides ou introvertis à s'y engager. De cette manière, l'apprenant devient capable de transférer ses connaissances linguistiques et culturelles en langue étrangère, ultérieurement, dans l'interaction sociale.

Références bibliographiques

- [1] APANOVITCH, E. (2002), « Apprenants démotivés : quel remède ? », *Le français dans le monde*, CLE International, n° 322, Paris, p. 41-43
- [2] ARCAND, R. et BOURBEAU, N. (1995), *La communication efficace. De l'intention aux moyens d'expression*, Anjou, Céc., Québec
- [3] ATKINSON-RICHARD, C. (1985), « Mnemotechnics in second-language learning », *American Psychologist*, 30, p. 821-828

- [4] BARBOT, M.-J. (1998), « Stratégies des auto-apprenants et multimédias. Multimédia et français langue étrangère », *Les cahiers de L'ASDIFLE*, Actes des 19^{ème} et 20^{ème} rencontres, Poitiers, Paris, p. 48-60
- [5] BOZON-PATARD, J. (2002), *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Chronique Sociale, Lyon
- [6] BYRAM, M. (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, Les Éditions Didier, Paris
- [7] CALAQUE, É. (2000), « Enseignement/apprentissage du lexique », *Lidil*, n° 21, p. 180
- [8] CASTELLY, C. (2002), *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Chronique Sociale, Lyon
- [9] CHISS, J.-L. et al. (2001), *Introduction à la linguistique française*, tome I : *Notions fondamentales, phonétique, lexique*, Didier, Paris
- [10] CONCEPCION LECOLLIER, C. (2002), *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Chronique Sociale, Lyon
- [11] CUQ, J.-P. et GRUCA, I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble
- [12] DE CARLO, M. (1998), *L'interculturel*, CLE International, Paris
- [13] DE MAN-DE VRIENDT, M.-J. (2000), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 1. Parcours et procédures de construction du sens*, Éditions De Boeck Université, Belgique
- [14] FIANDINO, Chr. (2000), « Intonation, sens et fonctions pédagogiques », *Le français dans le monde*, CLE International, n°. 308, Paris, p. 39 - 41
- [15] GAONAC'H, D. et al. (2005), *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Hachette Livre, Paris
- [16] GAUTHERON-BOUTCHATSKY, Chr., KOK ESCALLE, M. Chr. (janvier 2003), « Retrouver le sens perdu ou les fausses identités du document authentiquement publicitaire », *Le français dans le monde*, numéro spécial, CLE International, Paris, p.44-57
- [17] GINESTE, M.-D. & LE NY, J.-F. (2005), *Psychologie cognitive du langage*, Dunod, Paris
- [18] GODELU, L. (2006). « Émotions et apprentissage des langues/cultures étrangères », *Le français dans le monde*, CLE International, n° 344, Paris, p. 35-36
- [19] GUIMBRETIERE, E. (1994), *Phonétique et enseignement de l'oral*, Editions Didier, Hatier, Paris

- [20] KAWECKI, R. (2004), « De l'utilité des documents authentiques », *Le français dans le monde*, CLE International, n° 331, Paris, p. 31-32
- [21] KRNIC-WAMBACH, B. et WAMBACH, M. (2002), « L'expression corporelle et musicale et le travail phonétique », in Renard, R., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, De Boeck, Belgique
- [22] JERECZEK, J. (2005), « Intégrer les expressions figées dans le cours de FLE », *Le français dans le monde*, CLE International, n° 341, Paris, p. 38-40
- [23] LADMIRAL, J.-R. (2010), « Le concept d'interprétation et l'oralité dans la communication interculturelle », *Les pratiques de l'interprétation de l'oralité dans la communication interculturelle*, Éditions L'Age d'Homme, Lausanne, p. 9-20
- [24] MCKEACHIE, W.J., PINTRICH, P.R., LIN, Y. G., SMITH, D.A.F. (1986, 1987), « Teaching and learning in the College Classroom », in *Review of the Research Literature*, Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan, Washington
- [25] MEDIONI, M.-A. (2002), *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Chronique Sociale, Lyon
- [26] NEVE De MEVERGNIES, A.-E., BASTIN, E. (2005), « L'immersion complète : rentabilité et plaisir », *Le français dans le monde*, CLE International, n° 341, Paris, p. 41-42
- [27] RENARD, R. (1979), *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Didier, Bruxelles
- [28] RIVENC, P. (2003), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 3. La méthodologie*, De Boeck, Belgique
- [29] ROBERGE, Cl. (2002), « Rythme du discours, qui es-tu et où te caches-tu ? », in Renard, R. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 2. La phonétique verbo-tonale*, De Boeck, Belgique
- [30] SINGLETON, D. (1993), « Activités métalinguistiques et apprentissage des langues étrangères, la dimension lexicale », *Lidil*, n° 9, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, p.161-173
- [31] TARDIEU, C. (2008), *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*, Ellipses Édition Marketing, Paris
- [32] TARDIF, J. (1997), *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Editions Logiques Inc., Montréal