

## PROBLEMATIQUE DE L'INTERCULTUREL DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES

### The problem of research of the Intercultural issues in teaching FFL and didactic proposals

DR. BEDOUHENE NOUREDDINE

Université Mohamed Seddik Benyahia – Jijel( Algérie) , [bdounor18@gmail.com](mailto:bdounor18@gmail.com)

Date de réception : 10/03/2021 Date d'acceptation : 03/11/2021

#### Résumé :

Cet article se veut une réflexion qui s'inscrit dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'interculturel en didactique des langues étrangères. Ce concept renvoie à de multiples définitions et pose la problématique du choix de la culture à enseigner et des pratiques de classes appropriées. Nous voudrions dans une première partie, reprendre le cheminement de l'enseignement de la culture qui a abouti à l'interculturel. Dans une deuxième partie, pour répondre à cette problématique, nous tenterons de justifier du choix de la culture à enseigner et de l'approche que nous jugeons appropriés. Enfin Pour terminer, dans une troisième partie, nous proposerons à la réflexion quelques modèles de pratiques de classes qu'on peut envisager dans notre enseignement.

**Mots-clés :** Enseignement/apprentissage – culture – interculturel –approchepragmatique – pratiques.

#### الملخص:

يعتبر هذا المقال بحثاً يندرج تحت إطار التعليم / التعلم في تعليمية اللغات الأجنبية متعددة الثقافات. ويشير هذا المفهوم إلى تعريفات متعددة وي طرح إشكالية اختيار الثقافة المراد تدريسها والممارسات المناسبة في القسم. في الجزء الأول، نود أن نسلط طريق تعليم الثقافة الذي أدى إلى تعدد الثقافات. وفي الجزء الثاني، للإجابة على هذه الإشكالية، سنحاول تبرير اختيار الثقافة المراد تدريسها والمقاربة التي نراها مناسبة. وأخيراً، في الجزء الثالث، سنقترح بعض النماذج التطبيقية التي يمكن أخذها بعين الاعتبار في تعليمنا.

الكلمات المفتاحية: تعليم/تعلم – ثقافة – ثقافت – مقاربة براغماتية - ممارسات.

## Introduction

L'évolution des méthodologies d'enseignement et particulièrement celle des langues étrangères, qui a vu s'affiner et se préciser l'apprentissage de l'objet langue bien maîtrisé, n'est pas parvenue parallèlement à proposer une méthodologie acceptable pour l'enseignement de la culture. La remise en question des méthodologies traditionnelles, qui posaient le concept de civilisation comme culture et la littérature comme modèle représentatif de cette culture, qu'un apprenant étranger devait apprendre remis au centre des débats la notion de culture qui demeure toujours problématique. Les approches communicatives, en effet, en posant la langue comme moyen d'échange entre protagonistes et l'échange comme interaction ont fait ressortir la complexité de la prise en charge de cette dimension. Cette interaction qui met en prise un étranger avec un natif de la langue ne met pas en jeu seulement le linguistique, langue et culture sont complémentaires, voire indissociables. Deux visions du monde avec leurs singularités culturelles s'affrontent dans un échange langagier, la notion d'interculturel a donc pris le pas et s'est imposé au centre de débats théoriques. L'approche interculturelle a eu le mérite de déplacer la réflexion sur l'apprenant étranger en le posant comme sujet et non comme objet comme il a été le lieu jusqu'ici. L'étranger dans une communication interprète selon ses propres référents culturels et la compétence communicative doit nécessairement appeler une compétence interculturelle. Cette réorientation, à visée ontologique, cible l'acceptation de l'altérité et la compréhension mutuelle. Cependant beaucoup de critiques ont été émises à propos de l'approche interculturelle aussi bien à ses théories de références qu'au niveau du choix des pratiques de classes. En témoignent les nombreux ouvrages qui ont été publiés à propos de l'interculturel : *Critique de l'interculturel* (2005) Jaques Demorgon, *Regards critiques sur la notion*

*d'interculturalité*, ouvrage coordonnée par Philippe Blanchet et Daniel Coste (2010), *Les faces cachées de l'interculturalité*, G. Thésée et N. Carignan (2010), un article de Fred Dervin « *faire face à l'interculturel* ». En effet, l'interculturel non seulement du point de vue conceptuel reçoit de multiples définitions mais pose aussi des problèmes au niveau des pratiques de classes : car la question reste quel choix conceptuel adopter et comment aborder cet apprentissage, sur quoi fonder le choix des supports ?

Nous voudrions dans cet article proposer une réflexion globale sur le cheminement de l'enseignement de la culture notion fort complexe se prêtant à de multiples définitions pour aboutir aujourd'hui à la notion d'interculturel et sur certains problèmes qui se posent pour tenter d'y répondre, dans la mesure d'un article, en tenant compte de la spécificité des contextes nationaux.

Cet article comptera trois parties : dans une première partie, nous tenterons de rendre compte de la complexité de la notion de culture et son évolution vers ce qui s'est imposé aujourd'hui dans la didactique des langues : l'interculturel.

Dans la seconde partie, nous évoquerons les problèmes qui se posent et le choix de l'approche interculturelle ainsi que des pratiques de classes qui nous semble les plus appropriées à notre contexte.

Nous soumettrons à la réflexion, dans une troisième partie, quelques pratiques de classes pour l'enseignement de l'interculturel.

## **I- Problématique de l'enseignement de la culture : l'interculturel**

La notion de culture a été de par le passé longtemps assimilée à la civilisation. Cette acception du concept de culture a pris le départ, dans l'anthropologie anglaise

avec E. B. Tylor(1871) dans *Primitive culture*<sup>19</sup> qui la définit ainsi :

«La culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu, est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société». Cette définition comme on peut le constater pose les deux termes, culture et civilisation comme synonymes, et y intègre par ailleurs pratiquement toutes les activités humaines physiques, spirituelles voire les comportements. Cette large définition de la culture sera reprise dans l'enseignement des langues pour étranger et particulièrement en France. En analysant une des revues de référence dans le domaine du français langue étrangère(FLE) *Le français dans le monde*, Evelyne Argaud<sup>20</sup> écrit « Dans les années 1960, la réflexion sur le FLE est marquée par la naissance d'un nouvel objet didactique qui fait son entrée dans le champ du FLE émergent et qui sera l'enseignement de la civilisation ». Un débat, en effet, opposait deux grands courants. La vision du premier courant qui prônait l'enseignement de la civilisation n'est pas sans lien avec la vision qu'avaient les lumières au XVIIIème siècle d'un modèle de société universel et en marche vers le progrès. La civilisation, non sans préjugé, était posé comme modèle à suivre et à assimiler. Dans cette optique, la littérature est censée en fournir le modèle le plus accompli. « L'enseignement de la civilisation ne se distinguait pas de celui de la littérature, discipline reine, emblème de la culture cultivée, porteuse de valeurs morales et esthétiques »<sup>21</sup>, on ajoutait à

<sup>19</sup>. E.B. Tylor, *Primitive Culture*, Peter Smith Pub, 1986, p 55 in *La compétence interculturelle et la représentation de l'Étranger dans le manuel scolaire de la cinquième année primaire, mémoire de Magistère*, Oudina Amina2007/2008.

<sup>20</sup>. Evelyne Argaud, « Les concepts de civilisation/culture dans le champ du FLE en France au XX<sup>e</sup> siècle : entre tradition et modernité », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 60-61 | 2018, mis en ligne le 01 juin 2019, consulté le 31 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/dhiles/5211>

<sup>21</sup>. Idem

cela l'enseignement de l'histoire et des arts. C'était dans la littérature que l'apprenant étranger devait imiter les goûts et les valeurs. «La littérature apparaît justement comme l'expression la plus immédiate de cette civilisation qu'il s'agit d'atteindre ». (Puren, C. 1985)

Cependant, conscient du bouleversement que connaît le monde après la seconde guerre mondiale, des décolonisations qui s'en suivirent et l'émergence de nouvelles puissances sur la planète, du fort mouvement migratoire que connaissent les populations, un second courant remettait en question cette vision de la culture. Il va porter la réflexion sur la vie quotidienne du Français et réorienter les théories et les pratiques pédagogiques. « On ne peut prétendre découvrir une civilisation dans la littérature »<sup>22</sup> La civilisation n'est plus ce modèle idéal qu'on veut inculquer, et les supports pédagogiques intègrent dans leurs pratiques des scènes de vie de tous les jours. Ainsi, dans *Voix et Images de France*,<sup>23</sup> on peut voir des leçons portant sur *la famille, la maison, la poste, le restaurant, le café...* C'est donc vers un recours à la sociologie que vont se tourner les regards pour tirer les modèles et enseigner la civilisation.

Dans les deux camps cependant, comme on peut le constater, la culture est assimilée à la civilisation. Son enseignement pouvait apparaître sous la forme d'objets définis, stables que des apprenants étaient censés apprendre et assimiler comme la langue. On peut reprocher à cette vision de la culture et de son enseignement une vision élitiste qui pose l'apprenant comme Etre dont la culture n'est pas significative, objet réceptif tout au plus. Par ailleurs cette vision posait la civilisation comme un ensemble de connaissances stables et immuables, didactisables et transposables. C'est à partir des années 70 que les approches

<sup>22</sup>. « SOS CIVILISATION FRANÇAISE » *Le Français dans le monde*, 75 SEPTEMBRE 1947 48.

<sup>23</sup>. Gauvenet, H. et al. (1961) Paris ; CREDIF.

communicatives, en définissant la compétence de communication « avoir une connaissance empirique des règles linguistiques, psychologiques et socioculturelles qui commande la production et l'interprétation de la parole à l'intérieur d'une communauté (Benadava, 1982 : 43), qu'émerge la notion de compétence culturelle. Celle-ci va de nouveau ouvrir la réflexion à de nouveaux concepts quant à sa définition et son enseignement dans l'apprentissage du FLE. En effet, la compétence de communication exige du sujet la capacité de s'introduire et de réagir adéquatement dans les contacts avec l'étranger ce qui pose nécessairement la rencontre de cultures différentes. La diversité culturelle est la dimension que l'école ne peut plus éluder, d'où la notion d'interculturel. Pour communiquer, l'apprenant doit connaître les usages sociaux, c'est-à-dire la culture quotidienne et comportementale. c'est ainsi que Galisson (1991: p. 117) distingue deux types de culture : la culture Cultivée ou culture savante qui relève des savoirs, littérature, arts, l'histoire d'un pays et la culture courante qui est l'ensemble des règles de conduite et comportements que les individus d'une communauté acquièrent partout dans les contacts, en famille, à travers les médias quotidiennement et qui est la culture partagée, essentielle dans les échanges. Nous pouvons observer que chez cet auteur le terme de civilisation cède le pas à culture savante. L'approche interculturelle va s'ouvrir à d'autres disciplines. Cette nouvelle conception de la culture, chez de nombreux théoriciens, pose la langue comme fondement essentiel de la culture « Pour accéder à la culture qu'elle quelle soit, le meilleur truchement est le langage, parce qu'il est à la fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures ». (Galisson, 1988 pp. 325-341). La langue, en effet, porte intrinsèquement la culture, langue et culture comme on l'a souvent dit sont comme le verso et le recto d'une feuille, ils sont indissociables. Sapir (1953) et Whorf (1969) soutiennent que les langues découpent différemment la réalité, autrement dit chaque langue

porte une vision particulière du monde. La rencontre de l'apprenant avec la langue étrangère est fatalement la rencontre donc de deux cultures différentes. Le CECRL (2001 : p. 15) considère « l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières dans un circuit et un environnement donnés, dans un domaine d'action particulier », d'où l'approche dite actionnelle. Cette approche élargit le champ de l'approche communicative en considérant « l'usager et l'apprenant comme des acteurs sociaux ayant des tâches à accomplir ». Ces tâches ne prennent signification que par des actions dans un contexte social donné. Dès lors la culture n'est plus vue comme essence mais comme interaction, et l'apprenant n'est plus objet mais sujet actif qui est confronté à une culture étrangère avec sa propre culture. Deux acteurs sont en prise dans des échanges où s'entrechoquent différentes visions du monde ; ce qui peut mener à l'incompréhension et au blocage par erreur d'interprétation. La notion de culture dans l'enseignement des langues passe d'un objet catégorisé et défini donc enseignable sous forme de connaissances à la notion d'interculturalité, une dynamique de rapport de cultures différentes.

« À la vision d'une culture comme ordre, système, succède celle d'une culture comme action, comme communication. L'individu n'est plus seulement le produit de sa culture mais il la construit, il l'élabore en fonction des stratégies diversifiées, selon les besoins et les circonstances, et ce dans un cadre marqué par la pluralité, ce qui multiplie les sources et les références ». (Abdallah-Preteille(1999 : p.52). Cette redéfinition de la culture va ouvrir la voie à de multiples approches et interventions en classe par diverses pratiques.

## **2- Quelle culture enseigner ?**

Si dans le passé, comme évoqué ci-dessus, l'enseignement de la civilisation offrait des objets d'apprentissage délimités, finis, enseignables, la remise en

question de cette conception et son évolution aujourd'hui vers l'interculturel, en élaborant de nouveaux champs théoriques, reposent à la didactique des langues la question des pratiques de classes. Dès lors que l'objectif d'enseignement culturel n'est plus un modèle qu'un apprentissage doit atteindre mais un rapport de cultures en confrontation qu'il faut gérer, il revient au didacticien d'opérer au choix de l'approche et des pratiques qui répondent au terrain où il agit, c'est à dire tenir compte du public lié au contexte national, sa spécificité sociolinguistique, culturelle et le statut de langue étrangère. C'est le problème crucial qui se pose à la didactique des langues étrangères en général. Sous cet angle, il nous faut d'abord souligner que la réflexion sur la culture et les pratiques de classes, se font sur des publics hétérogènes que les migrations ont imposés aux pays européens, Angleterre, France, et les Etats Unis. Il s'agit de public offrant des groupes multilingues aux cultures multiples, aux sensibilités différentes. Le français langue étrangère en Algérie se distingue par deux points essentiels du contexte évoqué : la langue française a une histoire en Algérie, elle est familière aux parents et grands-parents des générations montantes. Dans la gestion culturelle, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, Patrick Y. Chevrel du centre d'enseignement de l'Université de Nantes (1999) nous enseigne qu'il est nécessaire de s'interroger d'abord sur le contact ou non existant entre les deux cultures. Or, sur ce plan, on ne saurait nier ce contact inscrit par l'histoire même du pays. Sa présence est encore vivace dans le paysage par les enseignes, la presse et Internet omniprésent dans les foyers. C'est pourquoi, un préalable est nécessaire ; celui de l'actualisation des représentations que le public, l'étudiant a de la langue française vu le discours officiel et l'évolution que connaissent aujourd'hui les langues dans le monde avec le bouleversement et le nouveau visage que prennent les relations internationales avec la mondialisation. Il faut s'intéresser donc aux représentations que peut avoir un apprenant aujourd'hui

sur la langue française. Une enquête menée à Tizi Ouzou sur l'attitude et les représentations de lycéens révèle « L'enquête menée nous a permis de constater qu'en général, la langue française a un statut privilégié dans les représentations des jeunes lycéens de la ville de Tizi Ouzou ». (Outaleb-Pellé, A ; :2014) Cette attitude favorable à la langue française est-elle générale à toute l'Algérie ?

L'attitude aussi de l'enseignant vis à vis de la langue qu'il enseigne car c'est aussi un algérien qui enseigne le français et non un natif. Ces réflexions personnelles, généralement, viennent à l'improviste à l'occasion des événements que peut vivre le pays. Toutes les attitudes (jugements, réflexions...) que prendra l'enseignant, positives, négatives, indifférentes, peuvent entraîner des représentations chez les apprenants (Zarate, 2004)<sup>24</sup>. Ce ne sont là que des préliminaires dont tout enseignant de langue étrangère doit être informé afin que son action puisse être mieux guidée. Car, dès qu'il s'agit de culture, aplanir les incompatibilités et prendre en charge le choc des cultures, c'est créer les conditions propices à l'enseignement de la culture étrangère.

Ce qui nous entraîne à dire concernant le choix de la culture à envisager en classe, c'est sur la culture partagée qu'il faut mettre l'accent, celle qui s'actualise dans les échanges quotidiens dans l'usage de la langue. « L'enseignement des langues étrangères ne devrait pas tenter de fournir une représentation des autres, mais devrait s'efforcer de doter l'apprenant de moyen de compréhension et d'analyse des pratiques et des significations culturelles rencontrées »<sup>25</sup>. Cette position sur la culture évacue toute suspicion et écarte d'éventuelles situations

<sup>24</sup>. Représentation de l'étranger et didactique des langues, Paris : Didier ; 2004.

<sup>25</sup>. « Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture. Stéréotypes et prototypes. » dans *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Coste, D. (dir.), Paris : Crédif, Hatier/Didier, Collection LAL, p. 117-127. In *Synergie, pays germanophones*, n° 3 2010.

conflictuelles en Algérie où le problème de la culture éveille des sensibilités liées à l'histoire du pays. La langue, comme nous venons de l'évoquer plus haut (Galisson), est porteuse et productrice de toutes les cultures. Aussi, partant du fait qu'un étranger apprend une langue pour échanger avec les natifs dans leurs particularités diverses, autrement dit disposer d'un moyen pour réagir de manière intelligente aux multiples contextes des différents échanges, c'est sur la langue et ce qu'elle charrie comme implicite culturel qu'il faut intervenir. C'est ce que rejoint aussi Ladmira (1999, p. 130), « pour que la rencontre ait vraiment lieu, il aura d'abord le plus souvent fallu triompher sur ce qu'il est convenu d'appeler l'obstacle de la langue ». La langue entendue dans ses réalités discursives et non simplement comme système abstrait. Parmi les nombreuses approches interculturelles pour la classe, l'approche pragmatique ou interactionniste développée par Abdallah-Preteceille et Blanchet (1996) nous semble celle qui répond le plus à notre philosophie de l'enseignement du français. En effet, notre objectif n'est pas de doter l'apprenant de connaissances culturelles et civilisationnelles, mais de le doter d'un instrument linguistique chargé de culture dans l'acte d'interaction. Cette approche « privilégie la fonction pragmatique ou instrumentale de la langue ». L'usage de la culture, spontanée et aléatoire, dans les échanges en constantes constructions, toujours inédit, que l'apprenant doit saisir lui permet de comprendre, de pénétrer le monde de la langue étrangère. Le travail sur la langue en situation autrement dit sur le discours lui donne l'occasion d'appréhender les virtualités linguistiques et leurs actualisations concrètes et ainsi de s'intégrer dans une authentique communication. Ce qui entraîne l'apprenant à apprécier d'une part le génie de la langue dans ses réalisations et de prendre conscience des rapports culturels qu'elles charrient qui fait l'identité de l'étranger dont il apprend la langue.

### 3- Pratiques de classes

Un grand éventail peut être dressé qui offre la possibilité de travailler sur la langue et qui est éminemment chargé de culture : La phraséologie, les titres de presses, le langage de la publicité, les proverbes, les noms de marques qui sont courants et toujours actuels. Nous en donnons ici deux exemples liés à la phraséologie, dimension des langues à laquelle on accorde aujourd'hui une importance capitale dans l'enseignement des langues étrangères. Rey et Chantreau, dans leur dictionnaire des expressions et locutions la définissent comme « un système de particularités expressives liées aux conditions sociales dans lesquelles la langue est actualisée, c'est-à-dire des usages ». (Rey et Chantreau 1989, préface p.9).

Le premier, un extrait que nous avons tiré du roman *Le secret de Christophe Colomb* de J. R. Dos Santos<sup>26</sup> contient une expression révélatrice de la complicité, et de moyen de reconnaissance qui fait l'identité d'une communauté qu'un étranger ne peut intégrer s'il n'est pas mis au courant.

A l'université, le prof d'histoire fait une leçon sur les hiéroglyphes

- Alors comment ont-ils déchiffré les hiéroglyphes ? demanda un étudiant.

- La première avancée a été réalisée par un Anglais très talentueux nommé Thomas Young. A l'âge de quatorze ans, il avait étudié le grec, le latin, l'italien, le perse, l'arabe, l'éthiopien, le turc, et...hmm... un instant...

- Le chinois ? Suggéra le plaisantin du groupe.

La classe éclata de rire.

- Le samaritain, se souvint le professeur.

- Ah, ce devait être quelqu'un de bien alors, insista le plaisantin, encouragé par son succès, un bon Samaritain !

---

<sup>26</sup>. J.R Dos Santos, *Le secret de Christophe Colomb*, p. 23, POCKET, 2020.

Les rires redoublèrent. Le professeur les ignora et poursuivit.

La réponse *un samaritain* a automatiquement entraîné chez l'étudiant plaisantin la collocation *bon Samaritain*, expression consacrée pour désigner une personne charitable, secourable qui se dévoue pour les autres. Cette expression a une origine biblique. Elle est bien connue de toute la communauté de culture judéo-chrétienne. Car, il s'agit d'une parabole que Jésus a donné à ses disciples, pour illustrer ce qu'est « l'amour du prochain ». Le rire général déclenché par la remarque atteste d'une complicité spécifique à cette communauté et exclue en général tout étranger à cette culture. Ce type d'expression voilé si l'on se réfère à son sens courant, dévoile une culture qui sous tend une certaine vision du monde qui lie une communauté. Ainsi, *le bon Samaritain* a inspiré beaucoup d'œuvres d'art en peinture. Au Louvres à Paris, à New York sont exposés des représentations en peinture du bon Samaritain. Le Vatican décerne chaque année une médaille à ceux qui se dévouent au service des malades. C'est dire que cette collocation derrière son sens courant ouvre un horizon fondamental, à l'apprenant étranger, pour la compréhension en profondeur d'un côté de l'âme étrangère et de sa créativité artistique, c'est-à-dire culturelle. Cette expression fonctionne donc comme une dimension culturelle que partagent les membres de la communauté. Elle a donné lieu à d'autres usages qui resteront toujours fermés à l'apprenant étranger si on ne lui fait pas découvrir ce type d'implicite. Ainsi, la même expression s'emploie pour désigner par antiphrase une personne égoïste, et dire *je ne suis pas le bon Samaritain* signifie je veux bien aider mais tout de même, il ya des limites.

Le deuxième, « *A l'ouest rien de nouveau* » est le titre, extrait du *Quotidien d'Oran* du jeudi 14 janvier 2021 dans la rubrique *Analyse*, apparemment banale pour dire que le départ de Trump de la maison blanche battu par Biden ne changera en rien la politique fondamentale des Etats Unis. Cette expression consacrée

aujourd'hui dans le langage est venue du titre d'un roman qui connut une célébrité mondiale. Auteur allemand qui décrit la guerre(1914) à travers de jeunes lycéens enrôlés dans leur exaltation volontairement pour le front et qui confrontés à la réalité prennent conscience de l'horreur des tranchées et de l'absurdité du militarisme qui les émulait. Rien de nouveau sur le front à l'ouest, sinon que des soldats meurent dans l'indifférence et l'anonymat le plus banal.

Cette expression prise collectivement à l'occasion d'un film a étendu la célébrité du roman. Porté sur tous les écrans à travers le monde, elle a marqué les membres des différentes communautés européennes dans un même temps et une même réalité. Elle fonctionne toujours comme un lieu partagé, une part culturelle qui les rassemble. La prise de conscience de l'apprenant de cette dimension, la dimension culturelle de la langue, lui ouvre un horizon caché qui sous tend une certaine vision du monde de l'étranger. Et, c'est ainsi qu'il pourra apprécier et se rendre compte progressivement de la culture de l'étranger et s'y intégrer en y confrontant sa propre culture.

Cette dimension de la langue voilée, Galisson lui a donné le nom de Charge Culturelle Partagée (1987). Elle relève de la pragmatique car son analyse va au delà du signifié ordinaire, le dénotatif, « elle est le produit qu'entretient le signe avec ses utilisateurs ».Le signifié d'un mot peut trouver un équivalent dans d'autres langues mais renvoyer à de charges culturelles différentes. C'est la charge culturelle, implicite, mais bien partagée par les membres d'une communauté qui permet des échanges complices, authentiques qui définissent en réalité l'identité d'une communauté. Cet enseignement qui lie la langue à sa culture est le lieu d'un double enjeu : l'enseignement de la langue comme outil linguistique de la communication et la communication interculturelle qui dote l'apprenant de moyen d'ouverture sur la culture de l'étranger.

## Conclusion

Cette analyse sommaire ne prétend nullement donner une réponse parfaitement adéquate et la seule qui répond à un enseignement de l'interculturel. Ce ne sont là que quelques pistes proposées. Les approches, dans l'interculturel, sont multiples et ont leur côté fort mais aussi leur faiblesse. Mais compte tenu des échecs des années soixante, qui ont séparé la culture de la langue, celle-ci s'avère centrale. Elle n'est en rien un simple vecteur d'informations, mais le lieu d'une authentique communication entre acteurs sociaux car langue et culture sont consubstantielles. « Elle ne se réduit pas à un simple code pour l'échange d'informations, mais elle constitue le creuset même de l'identité de chacun comme a pu l'écrire Régis Debrai, elle n'est pas un instrument, mais un milieu de vie, le fil d'or d'une vitalité longue et singulière. » (Bernard Cassen)<sup>27</sup>

## Bibliographie :

1. Abdallah-Preteille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle* (2e éd.). Paris : Anthropos.
2. Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
3. Benadava, S. (1984). La civilisation dans la communication. *Le Français dans le monde* (184), 79-86.
4. Conseil de l'Europe. (2003). *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
5. Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales*, 7(1), 325-341.
6. Galisson, R. (1987). Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP. *Études de linguistique appliquée*, 67, 119.
7. LADMIRAL, J. R. (1999). Le problème des langues dans les rencontres internationales. DEMORGON, Jacques (sous la direction de), *Guide de l'interculturel en formation*, Editions Retz, 139.

---

<sup>27</sup>. Le Monde Diplomatique, décembre 2011

8. Patrick Y. Chevrel. (1999). Gestion de la dimension culturelle dans l'apprentissage du français langue étrangère : stage régional sur la civilisation à ' Epako Lodge' Omaruru-Namibie du 4 au 10 septembre.
9. Puren. C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International.
10. Outaleb-Pellé, A. (2014). L'impact des attitudes et représentations des langues sur l'enseignement. Le cas du français en Algérie. *SHS Web of Conferences*. 8. 1719-1729.
11. Rey, A. Chantreau, S. (2006). *Dictionnaire d'expressions et locutions*. Le Robert (eds). Collection Les Usuels.
12. Sapir, E. (1985). *Selected Writings in Language, Culture, and Personality*, University of California Press.